

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO COMO
BASE DEL CAMBIO EN LA CULTURA
PEDAGÓGICA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA
DDEE INTERVENCIÓN REGIONAL.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

José Antonio Vargas Aguilar

Bajo la dirección del doctor

Martiniano Román Pérez

Madrid, 2010

- **ISBN: 978-84-693-1277-3**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EL PARADIGMA SOCIOCognITIVO COMO BASE
DEL CAMBIO EN LA CULTURA PEDAGÓGICA
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN
REGIONAL**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

José Antonio Vargas Aguilar

Bajo la dirección del Doctor:

Martiniano Román Pérez

Madrid, 2008

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL:

**EL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO COMO
BASE DEL CAMBIO EN LA
CULTURA PEDAGÓGICA:
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE
INTERVENCIÓN REGIONAL**

Autor: José Antonio Vargas Aguilar

Director: Dr. D. Martiniano Román Pérez

Madrid 2008

*“Es importante reavivar de
vez en cuando el fuego que nos
hizo nacer y revivir el momento
místico de nuestros orígenes”
Álvaro Rodríguez*

*“A todos los niños y jóvenes
que han hecho que ame
la profesión del magisterio”*

*“A mi madre que me infundió
el espíritu de superación,
trabajo y servicio”*

Reconocimiento y agradecimientos especiales:

Al Dr. D. Martiniano Román Pérez, la distancia y el tiempo no menguaron su entusiasmo por animar y apoyarme para concluir este proyecto académico.

A la Dra. Bertha Fortul Olivier, sus comentarios y apoyo fueron esenciales para la construcción y término de la investigación realizada.

A mis Hermanas Catalina e Isabel, la lectura y observaciones del trabajo siempre me motivaron a continuar.

A todos mis amigos que me animaron y apoyaron con su trabajo y comentarios, en especial al Mtro. Raúl Linares.

A los integrantes del Secretariado, juntos iniciamos la aventura de transformar la educación. .

A los docentes que con entusiasmo y valentía buscan el bien de sus alumnos, participando de forma comprometida en el proyecto educativo del lasallismo en México

.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I	12
GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN.....	12
1.1 La Globalización y Mundialización.....	14
1.1.1 La globalización y su dimensión económica.....	16
1.1.2 La globalización y su dimensión política.....	19
1.2 La globalización y la conformación de nuevos entes sociales.....	22
1.2.1 La sociedad de la información.....	22
1.2.2 La sociedad del conocimiento.....	24
1.3 La educación y la globalización.....	25
1.3.1 Las nuevas necesidades educativas como consecuencia del Cambio.....	26
1.3.2 La sociedad globalizada demanda un nuevo paradigma Educativo: Refundación de la escuela.....	34
1.3.2.1 Replanteamiento de nuevos objetivos educativos.....	39
1.3.2.2 Participación de los docentes.....	43
1.3.2.3 Participación de los alumnos.....	46
1.3.2.4 La gestión escolar base de la refundación de la escuela.....	47
CAPÍTULO II.....	53
PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO.....	54
2.1 Paradigmas que anteceden.....	55
2.1.1 Paradigma cognitivo.....	58
2.1.2 Paradigma sociocultural.....	62
2.2 El Paradigma sociocognitivo.....	65
2.2.1 Problemática: integración de las representaciones mentales y El desarrollo de la conciencia social.....	67
2.2.2 El fundamento epistemológico.....	70
2.2.3 Supuestos teóricos.....	71
2.2.4 Prescripciones metodológicas.....	77
2.2.5 Proyecciones de aplicación pedagógica del paradigma sociocognitivo.....	81
2.2.5.1 Perspectiva del alumno.....	82
2.2.5.2 Percepción de aprendizaje-enseñanza.....	84
2.2.5.3 Perspectiva del maestro.....	89
2.2.5.4 Concepto de evaluación.....	91

CAPÍTULO III	93
APRENDER A APRENDER.....	94
3.1 Aprender a aprender como desarrollo del potencial del aprendizaje en la sociedad del conocimiento.....	97
3.2 Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores por medio de contenidos y métodos.....	100
3.2.1 Las capacidades-destrezas y valores-actitudes: como objetivos educativos.....	102
3.2.1.1 Las capacidades-destrezas y la inteligencia: perspectiva psicológica.....	105
3.2.1.2 Las capacidades-destrezas y la inteligencia perspectiva didáctica.....	119
3.2.1.3 Los valores y las actitudes: en el currículo.....	122
3.2.1.4 Los valores y las actitudes: en la perspectiva didáctica....	127
3.2.2 Los contenidos y métodos pedagógicos: como medios educativos.....	129
3.3 Diseño curricular de aula con base al Modelo “T”: potencia el Aprender a aprender.....	135
3.3.1 El diseño curricular de aula Modelo “T”: pasos para su elaboración.....	136
 CAPÍTULO IV	 144
EL LASALLISMO EN MÉXICO Y SU PROPUESTA EDUCATIVA.....	145
4.1 Visión filosófica educativa del lasallismo.....	146
4.1.1 El humanismo-cristiano: transforma su entorno.....	147
4.1.2 La visión antropológica acorde al lasallismo de principios del siglo XXI.....	149
4.1.3 La formación integral en las instituciones lasallistas.....	153
4.1.3.1 La Misión lasallista.....	154
4.1.3.2 Visión humana y cristiana en el lasallismo.....	155
4.1.3.3 El perfil de persona en el lasallismo del siglo XXI.....	156
4.1.3.4 La actualización pedagógica.....	158
4.2 Las instituciones La Salle: organizaciones que aprenden.....	158
4.2.1 El lasallismo, la sociedad del conocimiento y el paradigma sociocognitivo.....	161
4.2.2 El Secretariado impulsor de la organización que aprende.....	166
4.2.2.1 El Secretariado en su primera etapa.....	168
4.2.2.2 El Secretariado en su segunda etapa.....	172
4.2.2.3 El Secretariado en su tercera etapa.....	176
4.2.2.4 El Secretariado en su cuarta etapa.....	182
4.2.2.5 El Secretariado en su quinta etapa.....	184
4.2.3 Cambio cultural.....	188
4.2.3.1 El Modelo “T” base del cambio en la cultura pedagógica de las instituciones lasallistas en México.....	189
4.2.3.2 Las comunidades de aprendizaje: academias.....	193
4.2.3.3 La actualización de los docentes: formación permanente...198	
4.2.3.4 El acompañamiento fomenta y afianza el cambio cultural..	204
4.2.3.5 Los alumnos ante el enfoque pedagógico sociocognitivo...215	

4.2.3.5.1 La participación activa de los alumnos en su proceso formativo.....	216
4.2.3.5.2 El desarrollo de capacidades-destrezas y habilidades (competencias en los alumnos).....	218

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V.....224

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL GRADO DE PENETRACIÓN DEL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DENTRO DEL AULA.....	225
5.1 Pregunta y supuestos en la investigación.....	225
5.2 Proceso de Investigación.....	230
5.2.1 Determinación del tipo de investigación.....	231
5.2.2 Diseño del instrumento para la recopilación de la información.....	234
5.2.3 Delimitación de la muestra.....	238
5.2.4 Aplicación del cuestionario.....	244
5.2.5 Procesamiento de los datos.....	247
5.2.6 Análisis de resultados.....	248

CAPÍTULO VI.....249

ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	250
6.1 Variable: Planeación de clase acorde al Modelo "T".....	250
6.1.1 Introducción.....	250
6.1.2 Indicadores.....	252
Indicador 1: Existe formato de plan de clase.....	252
Indicador 2: Rubros que se encuentran en el plan de clase.....	254
Indicador 3: Periodicidad de la planeación.....	257
Indicador 4: Persona que revisa la planeación.....	259
Indicador 5: Formato de planeación que emplean.....	262
Indicador 6: Beneficios de la planeación para el docente.....	264
Indicador 7: Dificultades para elaborar la planeación de clase.....	267
6.1.3 Conclusiones generales referidas a la planeación de clase Conforme al Modelo "T".....	271
6.2 Variable: Aprendizaje, formación y actualización permanente.....	273
6.2.1 Introducción.....	273
6.2.2 Indicadores.....	274
Indicador 1: Obligatoriedad del programa de actualización y capacitación docente.....	274

Indicador 2: Personal que selecciona los temas y cursos de actualización.....	278
Indicador 3: Áreas del conocimiento de los cursos.....	280
Indicador 4: Tiempo de actualización en el verano.....	283
Tiempo de actualización en el transcurso del año.....	286
Indicador 5: Aplicabilidad de los cursos dentro del aula.....	288
Indicador 6: Contenidos de los cursos de actualización.....	293
Indicador 7: Apoyo al docente para su actualización.....	298
Indicador 8: Beneficio de la actualización docente.....	301
Indicador 9: Dificultades de la actualización docente.....	305
6.2.3 Conclusiones generales referidas al aprendizaje, formación y actualización permanente.....	308
6.3 Variable: Comunidades de aprendizaje: academias.....	310
6.3.1 Introducción.....	310
6.3.2 Indicadores.....	311
Indicador 1: Existencia de academias de forma institucional.....	311
Indicador 2: Periodicidad de la academia.....	313
Indicador 3: Responsable de convocar la academia.....	316
Indicador 4: Organización de la academia.....	320
Indicador 5: Actividades que se realizan en las academias.....	324
Indicador 6: Temas que se abordan en las academias.....	327
Indicador 7: Participación de los docentes.....	330
Indicador 8: Acompañamiento a las academias.....	333
Indicador 9: Beneficios de la academia.....	335
Indicador 10 Dificultades para realizar la academia.....	340
6.3.3 Conclusiones generales de las comunidades de aprendizaje: academias.....	344
6.4 Variable: Departamentos de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural.....	346
6.4.1 Introducción.....	346
6.4.2 Indicadores.....	347
Indicador 1: Existencia de instancias internar que acompañe la labor pedagógica de los docentes.....	347
Indicador 2: Organización del personal que realiza el acompañamiento pedagógico.....	349
Indicador 3: Formalidad del acompañamiento.....	352
Indicador 4: Periodicidad del acompañamiento.....	355
Indicador 5: Confianza del acompañamiento.....	358
Indicador 6: Beneficios del acompañamiento.....	360
Indicador 7: Dificultades del acompañamiento.....	362
6.4.3 Conclusiones generales: el departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural.....	372
6.5 Variable: Liderazgo del Secretariado para la misión educativa Lasallista: impulsa el cambio cultural.....	373
6.5.1 Introducción.....	373
6.5.2 Indicadores.....	375
Indicador 1: Conoces al asesor pedagógico del Secretariado...375	
Indicador 2: Acompañamiento pedagógico por parte del Secretariado.....	377
Indicador 3: Aceptación del acompañamiento realizado por el Secretariado.....	381
Indicador 4: Beneficios del acompañamiento del Secretariado..384	

.....	Indicador 5: Dificultades del acompañamiento por el Secretariado.....	388
	Indicador 6: Impacto de las acciones del Secretariado.....	392
	6.5.3 Conclusiones generales: Liderazgo del Secretariado para la misión educativa lasallista: impulsa el cambio cultural.....	399
6.6	Variable: Percepción de mejora de la práctica educativa vista desde los alumnos y los docentes.....	401
	6.6.1 Introducción.....	401
	6.6.2 Indicadores.....	402
	Indicador 1: Participación de los alumnos en su proceso Educativo: aspecto cognitivo.....	402
	Indicador 2: Desarrollo de capacidades (competencias) en los alumnos.....	406
	Indicador 3: Desarrollo de valores en los alumnos.....	412
	Indicador 4: Otros aspectos de mejora profesional por el Docente.....	417
	6.6.3 Conclusiones generales: Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes vista desde los alumnos y los docentes.....	427
CAPÍTULO VII.....		429
CONCLUSIONES FINALES.....		430
7.1	Necesidades y teoría confrontados con el estudio de campo.....	431
	7.1.1 La sociedad globalizada y las características del nuevo Ciudadano.....	431
	7.1.2 La deshumanización efecto de la globalización.....	432
	7.1.3 La propuesta educativa lasallista armoniza el desarrollo de la persona y el conocimiento.....	432
	7.1.4 Cambio del paradigma educativo.....	435
	7.1.5 La gestión escolar actualizada a nuestra época.....	437
	7.1.6 El docente es elemento clave en la respuesta pedagógica.....	439
	7.1.7 El alumno es el principal sujeto de formación en las instituciones Lasallistas.....	441
	7.1.8 El mundo de la educación es complejo.....	443
7.2	Evaluación a los resultados de las actividades implementadas por el Secretariado.....	444
	7.2.1 Planeación de clase acorde al Modelo "T".....	444
	7.2.2 Aprendizaje, formación y actualización permanente.....	445
	7.2.3 El departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural.....	447
	7.2.4 Liderazgo del Secretariado para la misión educativa lasallista: Impulsa el cambio cultural.....	447
	7.2.5 Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes vista desde los alumnos y los docentes.....	448
	Consideraciones finales.....	450

CAPÍTULO VIII	452
PROPUESTAS DE FUTURO	
8.1 Recomendaciones para consolidar los avances pedagógicos obtenidos en las instituciones.....	453
8.1.1 Aspecto actitudinal.....	453
8.1.2 Aspecto pedagógico.....	454
8.1.3 Aspecto estructural.....	455
8.2 Proyecto de trabajo para los próximos cinco años.....	456
 BIBLIOGRAFÍA.....	 458
 ANEXOS.....	 503
Anexo 1.....	504
Cuadro de diseño.....	504
Anexo 2.....	511
Encuesta para docentes.....	511
Encuesta para directivos.....	522
Encuesta para psicopedagogía.....	532
Encuesta para alumnos.....	543
Anexo 3	545
Entrevista para docentes.....	545
Entrevista para directivos.....	547

ÍNDICE DE TABLAS CUADROS Y GRÁFICOS

Gráfico 1: Aprendizaje cíclico científico.....	80
Gráfico 2: Técnica de elaboración del procedimiento y estrategias en el Modelo “T”.....	138
Gráfico 3: Concepto de persona como autopresencia en relación.....	151
Gráfico 4: El lasallismo, la sociedad del conocimiento y el enfoque Sociocognitivo.....	165
Gráfico 5: Secretariado año 1997-2000.....	172
Gráfico 6: Resultados académicos.....	175
Gráfico 7: Secretariado año 2000-2003.....	175
Gráfico 8: Secretariado año 2003-2004.....	182
Gráfico 9: Secretariado año 2004-2005.....	184
Gráfico 10: Secretariado año 2005-2006.....	186
Gráfico 11: Formato de planeación didáctica propuesto por el Secretariado.....	190
Gráfico 12: Proceso del sistema de monitoreo y evaluación de la estrategia de acompañamiento educativo.....	209
Gráfico 13: Las capacidades-destrezas propuesdtas por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista.....	220

INTRODUCCIÓN

1

En la presente investigación, el objeto de estudio corresponde al área de la educación. **De manera específica, trata acerca de la transformación del paradigma educativo empleado en la práctica docente por uno nuevo, que responde a los requerimientos actuales;** conservando, desde luego, la visión educativa del lasallismo. La parte central de este trabajo, consistió en analizar la pertinencia de las acciones pedagógicas que están vinculadas al desarrollo de competencias: capacidades-habilidades, actitudes y valores, con el fin de establecer el paradigma sociocognitivo en las instituciones lasallistas en México en los niveles de educación básica y medio superior.

La educación que se imparte en la República Mexicana, como en muchos otros países, **representa la esperanza para lograr un desarrollo económico y social integral en la población;** proporcionándoles a los educandos las herramientas necesarias para integrarse al mundo del siglo XXI. En los últimos años, la reforma educativa oficial, ha realizado propuestas que llevan a desarrollar en los diversos niveles educativos, un enfoque pedagógico diferente al utilizado con anterioridad. La base de este planteamiento pedagógico se ubica en el paradigma cognitivo, que busca desarrollar en los alumnos una serie de capacidades y habilidades cognitivas (competencias):

“...el Plan Nacional de Desarrollo plantea que una educación de calidad demanda congruencia de la estructura, organización y gestión de los programas educativos, con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, procesos de enseñanza y recursos pedagógicos, para que se atienda con eficacia el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales —en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo al mismo tiempo que se impulsa una formación en valores, favorable a la convivencia solidaria y comprometida preparando individuos que ejerzan una ciudadanía activa, capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo”. (SEP, Acuerdo 384)

El proyecto oficial contempla el nivel básico, que incluye la educación preescolar, primaria y secundaria; y, el nivel medio superior, al bachillerato.

La sociedad mexicana, al encontrarse inmersa en la globalización reclama nuevos procesos educativos para todos, desde los niños hasta las personas de la tercera edad: *“Si hoy día se tiende a volver a la idea de una educación*

pluridimensional escalonada durante toda la vida...” (Delors 1996:111). El avance de la tecnología ha propiciado una transformación social, generando conceptos nuevos como la “sociedad de la información” o el más reciente conocido como “sociedad del conocimiento”, *“La globalización considera que su materia prima es el conocimiento, entendido como el uso de herramientas para aprender los contenidos (sistémicos y sintéticos)...La globalización se convierte de hecho en el escenario de la revolución del conocimiento”*. (Román: 2005:33)

Ante esta nueva situación, la funcionalidad de **la escuela es seriamente cuestionada**, ya que los requerimientos actuales afectan viejas estructuras y formas de hacer educación; de ahí, autores como Román (2005) apelan a la necesidad de una refundación de la escuela: *“La revolución del conocimiento demanda la Refundación de la Escuela en la cual ésta adquiere un nuevo y fundamental protagonismo, como una forma de aplicar y generar conocimiento desde el aula”*. (Román 2005:39)

La reforma educativa mexicana, pretende implementar un nuevo paradigma educativo nacional: el cognitivo; con el objeto de desarrollar en los niños y jóvenes las competencias cognitivas necesarias que les ayuden a enfrentarse adecuadamente a los nuevos tipos de sociedad: sociedad de la información o sociedad del conocimiento. La Secretaría de Educación Pública (SEP) como organismo rector, ha propuesto desde hace algunos años, en sus planes y programas, las competencias por desarrollar en los niños mexicanos; estando especificadas en el documento que se titula *Diseño de un Modelo para el Desarrollo de Competencias Claves* (2005), dándole prioridad a las siguientes: 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicar en idioma extranjero; 3) aplicar números y símbolos; 4) aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TICs); 5) aprender a aprender; 6) resolver problemas; y, 7) trabajo en equipo.

Por lo demás, cabe decir que el presupuesto oficial en el sector educativo mexicano es limitado para brindar a los estudiantes y, sobre todo, a los docentes, la actualización de planes y programas que conlleve una práctica pedagógica diferente para que aquéllos adquieran conocimientos y desarrollen

competencias. En consecuencia, **los esfuerzos realizados en el ámbito oficial como en el particular resultan insuficientes**; de ahí, la importancia de optimizar las acciones educativas, con el objeto de poner en práctica un paradigma educativo diferente al tradicional, que permita desarrollar las competencias básicas en los alumnos; y, para los lasallistas, que esté complementado con el aspecto social. La integración de ambos en un solo enfoque: socio-cognitivo representó todo un reto, que implicó establecer una teoría pedagógicas y acciones para que tanto los docentes como los alumnos, se actualizarán en los esquemas de aprender a aprender; y, así lograr el desarrollo de sus capacidades-habilidades y valores-actitudes, en beneficio de la sociedad.

3

Las instituciones lasallista en México, están concientes de la importancia que representa educar a sus alumnos dentro de los nuevos enfoques pedagógicos; otorgándole mayor valor a la parte humana, pues consideramos que a través de ésta, los educandos podrán alcanzar una formación integral y, a la vez, comprometida con su entorno social; respetando desde luego, los planes y programas, así como el paradigma pedagógico, mismo que les permite hacer suyos los contenidos, capacidades-habilidades y los valores-actitudes. *“Las instituciones lasallistas,... revisan y evalúan los procesos educativos que se realizan con frecuencia como garantía de una vitalidad que abre horizontes”.* (Misión Educativa Lasallista: 1999)

De esta manera, las instituciones lasallistas se han **integrado a las nuevas corrientes pedagógicas al adecuar la teoría con la práctica**, manteniéndose fieles a su carisma fundacional en las diferentes realidades de sus alumnos, considerando las carencias y riquezas de los mismos. *“Las Instituciones Lasallistas renuevan su modelo educativo según las circunstancias actuales y las corrientes pedagógicas innovadoras,...”* (Misión Educativa Lasallista: 1999). Debido al carácter operativo de dichas instituciones, haber realizado una investigación que de pistas para llevar a cabo una transformación en la práctica educativa tradicional de los docentes, a una actualizada, trajo como beneficios para sus alumnos, y para otros más, la posibilidad de desarrollar capacidades-habilidades, valores-actitudes en su medio social, y, a la vez, transformarlo. En

efecto, esta investigación está dirigida principalmente a los directivos y docentes de las instituciones lasallistas, por ser piezas fundamentales al momento de realizar las transformaciones en las instituciones y lograr la calidad educativa tan esperada por todos. 4

Las autoridades lasallistas en México, comisionaron al Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL o Secretariado) como encargado de guiar, vigilar y dar seguimiento a la actualización pedagógica y pastoral de sus instituciones educativas. Así, en el transcurso de los últimos años, este organismo implementó una serie de acciones, con la finalidad de alcanzar la actualización pedagógica; adoptando al paradigma socio-cognitivo, porque desarrolla capacidades-habilidades y actitudes-valores, como la visión educativa lasallista para principios del siglo XXI.

El objetivo de la presente investigación, consistió en revisar las acciones impulsadas por el Secretariado, empleadas para retroalimentar el trabajo realizado en la implantación del nuevo paradigma; o en su caso, modificar las líneas educativas con el objeto de optimizar los recursos materiales y humanos y, así cumplir con los propósitos educativos del lasallismo en México. Además, parte de la inquietud de las autoridades educativas lasallistas para verificar si las acciones pedagógicas establecidas en sus instituciones, responden a una mejora en las prácticas educativas de los docentes en el aula.

De esta inquietud, se formuló la siguiente hipótesis de investigación:

¿Sí las acciones estratégicas desarrolladas en las Instituciones Educativas Lasallistas impulsadas por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, favorecen la mejora de la práctica docente dentro del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento?

La investigación, desde un inicio, se fundamentó teóricamente en cuatro aspectos que dieron sustento a la pregunta anterior y sentaron las bases para el trabajo de campo. Los aspectos teóricos, fueron abordados en capítulos por

separado: a) Globalización y Educación; b) Paradigma Sociocognitivo; c) Aprender a aprender; y, d) Lasallismo en México y su propuesta educativa.

5

Brevemente expondré que, **la globalización es un fenómeno principalmente económico, que origina serias repercusiones en el ámbito educativo.** Resulta un estadio de desarrollo de la humanidad, donde los medios de producción ya no son la tierra, los recursos naturales o el capital, sino la transformación y el conocimiento; dicho fenómeno, ha tenido tal impacto en la sociedad moderna, al grado que genera características propias, dando origen a las llamadas sociedad de la información y del conocimiento.

La escuela como agente social encargada de extender la cultura, representa una de las instancias más activas del fenómeno de la globalización y de la construcción de la sociedad de la información y del conocimiento. En esta construcción se detectan nuevas necesidades educativas, como refiere Delors, en el informe que dio a conocer ante la UNESCO (1996); los propuestos por Morín (1999); y, los de la OEA (2002) para Latinoamérica; todas éstas, van encaminadas a responder a las necesidades futuras de una sociedad en transformación, que busca conformar una sociedad de la condición humana (Tedesco 2000); para la cual se requiere que la **escuela trabaje con modelos educativos que le favorezcan**, sin descuidar la parte cognitiva, ni la distribución homogénea de los conocimientos, de las capacidades-habilidades y valores-actitudes; así como el empleo de las nuevas tecnologías y el manejo de idiomas.

El enfoque pedagógico moderno que se adapta a la filosofía lasallista, es el paradigma sociocognitivo, al integrar lo cognitivo y lo social en una sola propuesta educativa. Asimismo, por **considerar que a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos**, hechos y procedimientos, favorecerá el aprendizaje significativo individual (modelo cognitivo); que deberá complementarse con la experiencia individual y grupal contextualizada de los alumnos (modelo sociocultural), para que surja el interés y la motivación que posibilite la creación de actitudes, valores, capacidades y destrezas.

El proceso de enseñanza del paradigma sociocognitivo, esta condicionado en gran parte, en la **percepción que tenga el docente de cómo aprende el alumno**, así como en la organización y transmisión de la información. Esto significa que, el docente construirá un contexto de aprendizaje en conjunción con los alumnos, con la finalidad de ir encaminándolos al control de éste (aprender a aprender); y, tendrá presente la parte social.

La sociedad del conocimiento y el enfoque humanista, ven como una oportunidad la formación de los alumnos en clave de aprender a aprender. En la sociedad del conocimiento, la transmisión de los mismos, la adquisición de habilidades mentales superiores como capacidades y valores, es la respuesta que las instituciones educativas proporcionan para incrementar el “Potencial de Aprendizaje” de los alumnos. En el caso del enfoque humanista, consiste en la posibilidad de **brindar a todos oportunidades de mejorar sus procesos de aprendizaje y encontrar alternativas de mejora personal y social**.

Aprender a aprender, implica el uso adecuado de estrategias cognitivas, metacognitivas y conceptuales; estas estrategias requieren una metodología diferente a la tradicional que replantee la función del docente como mediador; incremente la motivación del los alumnos; trabaje las destrezas básicas; potencie el afán de superación; y, aumente la curiosidad intelectual y sentido de búsqueda. Todo lo anterior, los **alumnos lo hará suyo si el docente los dota de herramientas adecuadas**, como lo es el desarrollar capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes para aprender.

Las instituciones educativas lasallistas comprometidas con la educación integral, toman como eje de su propuesta al alumno; y, por ello, prestan especial cuidado a la dignidad de la persona, a la pedagogía empleada y a los contenidos cognitivos que sean pertinentes según la edad, el nivel educativo y a las circunstancias de éstos.

Por un lapso de 10 años, el Secretariado desarrolló un proyecto de mejora en la práctica educativa de los docentes, centrado en el enfoque pedagógico sociocognitivo del Doctor Martiniano Román y en su modelo curricular de aula

titulado “Modelo T”. Este organismo, implantó en las instituciones educativas lasallistas una serie de acciones que fueron las variables de esta investigación, 7 consistentes en: a) planeación de clase acorde al modelo “T”; b) aprendizaje, formación y actualización permanente; c) comunidades de aprendizaje: academias; d) departamentos de psicopedagogía, como encargados de fomentar y acompañar el cambio cultural; e) el liderazgo del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista, como el organismo responsable de impulsar el cambio cultural; y f) la percepción de mejora en la práctica educativa de los docentes. Cada una de éstas fue integrada por una serie de indicadores y subindicadores, que permitieron analizar con más profundidad los aspectos que componen cada variable.

La metodología empleada en esta investigación, fue mixta (cuantitativa y cualitativa) con un proceso investigativo transeccional o transversal y un diseño descriptivo. Después de tener definidas las variables, los indicadores y la metodología, se elaboraron los instrumentos de evaluación; optando por el cuestionario y entrevista, por considerarlas que eran las técnicas más adecuadas para la recolección de información.

El instrumento que sirvió para recabar las opiniones de los participantes del proceso educativo, fue un cuestionario a docentes, directivos, personal de psicopedagogía y los alumnos; siendo elaborado específicamente para cada uno de ellos y valorando los mismos aspectos. Por lo que hace a los alumnos, se evaluó los cambios en el proceso de enseñanza de los docentes.

Otro instrumento empleado para recabar información fue la entrevista, que se realizó a docentes clave y al personal del Secretariado; con objeto de conocer hechos relevantes que hayan impactado en la institución y pudiesen servir para confirmar los resultados del cuestionario o enriquecerlo.

La información recaba se complementó y enriqueció a través de los comentarios realizados por el sustentante de esta tesis, como responsable del SMEL, quien inició este proceso de mejora educativa, le dio continuidad, y,

vivió los avances, así como las dificultades que se generaron en cada una de las etapas implementadas.

Esta investigación se realizó en las instituciones lasallistas de México, en los niveles básico y medio superior. El nivel básico lo integra la Primaria (alumnos de 6 a 12 años); y, Secundaria (alumnos de 13 a 15 años). El nivel medio superior, esta conformado por el Bachillerato (alumnos de 16 a 18 años). No se consideraron algunas instituciones, debido a ser de reciente creación o encontrarse en una dinámica diferente a la propuesta por el Secretariado; y, a instituciones con programas que tienen una metodología propia.

Se determinó la muestra de investigación de la población de docentes-directivos y alumnos de las instituciones con las que se había trabajar. Con éstas, se procedió a la selección de las mismas por medio de la técnica de “tómbola”; cuidando que cubrieran el número requerido para que la muestra fuera válida y hubiera una representación lo más amplia posible respecto a las zonas donde se ubican las instituciones.

Previo a la aplicación de los cuestionarios, se establecieron las claves para identificar a la institución, el nivel educativo en que laboraba el personal y la función que realizaban (docente, directivo o personal del departamento de psicopedagogía), dado que las respuestas se anotaron en hojas para lectura electrónica.

Los cuestionarios y las entrevistas fueron realizados durante los meses de marzo, abril y mayo, del año 2007. Cada institución fijo la fecha de aplicación de acuerdo con su calendario de trabajo y las posibilidades de reunir a los encuestados.

En las instituciones encuestadas, los cuestionarios fueron aplicados por personal del Secretariado; con los docentes se solicitó que, de preferencia estuvieran todos los involucrados en el proceso educativo (titulares de grupo, docentes de clases especial como son inglés, formación ética, computación, artísticas y educación física) y que quisieran participar en el ejercicio. Respecto

a la aplicación del cuestionario a los alumnos, se realizó sin la presencia de los docentes. La participación de los directivos, docentes y personal de los departamentos de psicopedagogía fue con interés y con deseos de cooperar en la búsqueda de información para mejorar los procesos educativos de sus instituciones. Se informó a los participantes que el ejercicio solicitado correspondía a una investigación científica para elaborar la tesis doctoral y que serviría para orientar el trabajo del Secretariado. 9

La codificación de la información se realizó de forma electrónica; en la cual se consideraron los diferentes grupos encuestados, las variables y unidades de estudio; posteriormente, los comentarios de los informantes clave, del personal del Secretariado; y, por último el del sustentante como titular de dicho organismo. Esta codificación, se llevó a cabo en las unidades de análisis en que fueron ordenados los instrumentos; ahí se vaciaron las respuestas de los participantes: docentes, psicopedagogos, directivos y alumnos, cada uno en una matriz.

El procesamiento estadístico dependió del tipo de pregunta; en este caso, las respuestas fueron de opción múltiple, las cuales consideraron la n como la cantidad de respuestas obtenidas, al ser mediciones nominales y ordinales. Se elaboraron cuadros que contenían las preguntas y las frecuencias en cada una de las opciones de respuesta.

La información recibida en las entrevistas a informantes clave, personal del Secretariado y la del suscrito, como titular del SMEL, fue ordenada siguiendo el mismo esquema de los instrumentos aplicados; de esta manera, se conservó el orden de las ideas de los participantes y fue más fácil confrontar y cruzar la información. En cuanto a los docentes clave, a su opinión se le dio un porcentaje de 5 a cada respuesta que coincidía en las unidades de estudio.

Los resultados de la investigación se presentan en torno a cada una de las variables, respondiéndolas con la información recabada desde los participantes del proceso educativo: docentes, directivos, integrantes del departamento de

psicopedagogía, entrevistas de docentes clave, visión del SMEL y en un grupo aparte los resultados de los alumnos.

En la estructura de respuesta de cada una de las unidades de análisis, se encuentran los porcentajes de los resultados de todos los participantes; los de los docentes se presentan por el nivel de participación de instituciones; respecto a los demás (psicopedagogos, directivos, docentes claves y SMEL), fueron de manera general. La interpretación de dichos resultados, se realizó considerando los resultados de todos los integrantes anteriormente mencionados.

De esta investigación se concluye que, los resultados obtenidos son interesantes y significativos para las autoridades educativas en el lasallismo en México, así como para directivos, docentes y alumnos. Asimismo, a personas externas al lasallismo, debido a la metodología empleada, las dificultades encontradas, pero sobre todo, por los logros en la mejora de los procesos de la enseñanza de los docentes.

Por último, debo decir que haber realizado esta tesis, significó un arduo trabajo que me causó cambios en mi persona, tanto de índole personal como profesional. En lo personal, me di cuenta que al haber afrontado este reto, me ocasionó algunas veces cansancio, alegría, cierta tristeza y desesperación, sobre todo cuando me sentía no escuchado por los demás. Sin embargo, aplicando un modo distinto de ver la vida, comprendí que se debe luchar para obtener lo que se quiere; esto me ayudó para ser más tolerante, primero conmigo mismo y después con los demás; emprender mis acciones con más fuerza, seguridad y con un espíritu de servicio, no sólo para lograr este objetivo, sino también en mi vida diaria. En el ámbito profesional, confirmó mi vocación como maestro y el gusto por compartir con mis alumnos el mundo de la educación; igualmente, el saber que este estudio servirá a otros en su carrera magisterial y, en beneficio del aprendiz. Todo esto, lo considero como un crecimiento en mi vida personal y profesional, que me deja satisfecho por haber alcanzado la meta propuesta y con el ánimo de seguir progresando.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO I

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

De acuerdo a la época y circunstancias que vive cada sociedad y considerando sus diferentes aspectos: político, social, económico y cultural, resulta evidente que todos estos factores influyen en la formación de un modelo propio de persona. Por consiguiente, cada cambio social relevante no sólo exige a los **centros educativos realizar una renovación en su estructura y finalidad**, sino también hacer modificaciones de índole educativas que impliquen la concepción de persona, sociedad y relación con su entorno.

A través de la historia, hemos visto reflejadas esas transformaciones. En la época del Renacimiento se inicia un proceso de cambio que desemboca en un desarrollo de personas más humanas, una sociedad más democrática con una división de poderes que llevó al establecimiento de una escuela básica obligatoria y gratuita para todos.

Durante la primera Revolución Industrial (finales del siglo XVIII) --con la puesta en marcha de la máquina de vapor--, se generó un modelo curricular en las escuelas, cimentado fundamentalmente en el aprendizaje de contenidos que se obtenían a través de actividades cuidadosamente establecidas. Sin embargo, en la segunda Revolución Industrial (finales del siglo XIX) fue adoptado un prototipo de producción llamado “fondista”, cuyo objetivo era desarrollar el trabajo técnico en cadena. Por tanto, era necesario que existiera una escuela capaz de dar elementos técnicos a sus alumnos, los cuales pudieron concretizarse únicamente en el conductismo y sus propuestas curriculares.

Las perspectivas curriculares que fueron incorporadas en ese entonces, estaban apoyadas en conceptos, incluyendo la planificación-programación, fundamentados en objetivos y formas de operar la evaluación; incluso, centraban su atención en lo observable, medible y cuantificable de acuerdo a lo solicitado por los objetivos operativos. En la práctica, manifestaron una secuencia de tareas (métodos-actividades) para aprender contenidos; este esquema de escuela estuvo vigente en casi todo el siglo XX en el mundo occidental.

En las últimas décadas del siglo XX **han surgido diversos cambios provocados por el desarrollo económico, el avance tecnológico, el crecimiento desmedido de los medios de comunicación** que rompen fronteras, generándose conceptos nuevos de sociedad; tales como: la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Estas nuevas visiones requieren respuestas educativas acordes a la época, mismas que hoy se ven alejadas del modelo de escuela positivista o conductista.

1.1. La Globalización y Mundialización

Al abordar el fenómeno de globalización, en primer lugar debemos ubicarlo en el tiempo. No obstante, **advertimos que sobre el particular no hay unanimidad** en respuestas. Algunos tratadistas, lo sitúan en la década de los 70as, argumentando que la crisis del petróleo no sólo impulsó varios cambios tecnológicos y económicos importantes dirigidos a encontrar fuentes sustitutivas de materias primas estratégica, sino también la búsqueda de nuevas formas de producción que consumieran menos energía y trabajo.

Otros autores, consideran la existencia de la globalización desde hace más de un siglo, argumentando que surgió debido a los cambios en las tecnologías de comunicación, los patrones migratorios y el flujo de capitales. Empero, una cuestión importante para muchos observadores estriba en considerar que **hoy nos enfrentamos a una nueva época** histórica, derivada de la configuración de un nuevo sistema mundial.

De tal suerte, para algunos investigadores los cambios son similares a los acontecidos a finales de la Edad Media. *“Nos encontramos en una nueva época, un nuevo orden mundial en el cual las viejas formas no están muertas y las nuevas formas no están todavía completamente formadas” (Burbules y et al, 2005: 19).* Ante la situación del mundo globalizado, no se sabe los alcances del mismo: *“Mientras más sabemos de ella (globalización), mayor es la incertidumbre sobre las consecuencias que acarrea. Estas interrogantes se*

vuelven más desafiantes a medida que intentamos trasladarlas desde el tipo de cambios a un macro-nivel como hemos examinado, a áreas específicas de la política y la práctica tales como la educación” (Burbules y et al, 2005:18).

15

Asimismo, existen autores que sostienen posturas encontradas sobre los beneficios o perjuicio de la globalización. De quienes la consideran perniciosa, podemos mencionar a **Taibo (2002)**, **Beck (1998)**:

“Hay que distinguir claramente entre esa complejidad de la globalidad y la nueva simplicidad del globalismo, entendido éste como dominio del mercado mundial que impregna todos los aspectos y lo transforma todo. Por tanto, no se trata de condenar las relaciones (mundiales) económicas, sino de descubrir lo que propiamente encierran la primacía e imposición del mercado mundial defendidas por la ideología neoliberal y que influyen en todos los aspectos de la sociedad; se trata de un economicismo anacrónico que se difunde a enorme escala, de una renovación de la metafísica de la historia, de una revolución social apolítica que se pretende ha de realizarse desde arriba. Lo que propiamente constituye una amenaza es la posibilidad de quedar deslumbrados por los ‘reformadores mundiales (del mercado)’ neoliberales.” (Beck, 1998:163).

En cambio, para **Castells (2000)** la globalización tiene efectos positivos, debido a que acerca al umbral de una nueva e importante revolución tecnológica, que significa una reciente morfología social creadora de un sistema abierto, dinámico y capaz de innovar.

Actualmente, podemos entender la globalización como un estadio del desarrollo de la humanidad, **donde los medios de producción ya no son la tierra, los recursos naturales o el capital, sino la información y el conocimiento**. En este orden de ideas, los mercados toman las riendas de la economía mundial, confrontando los mercados nacionales y expandiendo las empresas transnacionales. **Esta situación origina un concepto nuevo de Estado-Nación**; los estados débiles son fácilmente manejables por las grandes empresas transnacionales que conducen hacia un Estado Transnacional (ETN), ya que el capital y la economía superan las fronteras geográficas y determinan las políticas que habrán ser asimiladas en los niveles regional y nacional. Cuando nos referimos a Estado-Transnacional, hablamos de un nuevo orden globalizador, ya que los Estados Nacionales se van subordinando

al Estado Transnacional (ETN) y con ello sus gobernantes restringen su capacidad de decisión al control de la nueva clase global. (Robinson, 2000)

16

Un fenómeno asociado a las transformaciones antes descritas, es conocido como **mundialización**. Se trata del proceso histórico que nace cuando se manifiesta la interacción de los sujetos de un territorio a otro en el ámbito cultural, político, social, económico, comercial o jurídico. Representa la culminación del proceso histórico de expansión del capitalismo y el efecto de sus propias leyes, cuyo soporte es la tecnología. (Ginebra, 2006) Esto es, advertimos que la diversidad cultural está representada por la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; y su fundamento es precisamente esa multiplicidad de características que aseguran su riqueza y desarrollo. Lo que implica una gran responsabilidad, pues se deben generar condiciones para preservar y dar continuidad a las culturas existentes, y al mismo tiempo mantener el respeto mutuo hacia las otras culturas.

Sin embargo, en la actualidad la **diversidad cultural constituye un derecho fundamental de la humanidad**, provocado por la aceleración de la mundialización y de los intercambios comerciales que coloca a las instituciones y a los individuos frente a frente con recursos desiguales. E incluso, ocasiona que no sólo exista una obstaculización en la difusión y proyección de las culturas, sino también cierta restricción para que todos tengan acceso a ellas. *“En tanto proceso cultural, la mundialización, además de propagar una nueva forma de economía basada en la competencia que tiende a imponer un modelo comercial, induce a nuevas formas de organización social que confrontan y cuestionan las tradiciones y los valores existentes”.* (Sandoval-Ávila, 2003:54)

1.1.1. La globalización y su dimensión económica

El progreso de las sociedades, deriva de sus acciones intencionales y, a través de ellas los seres humanos buscan satisfacer sus necesidades básicas (alimento, vestido, habitación, etc.); también por la producción de bienes materiales, que a su vez se convierten en la base de todo el desarrollo social.

La obtención de esto último, se logra a partir del trabajo, actividad propia de los hombres y mujeres que de manera consciente transforman la naturaleza. **A 17 esta acción humana se le denomina actividad económica**, y a partir de ella se genera el desarrollo social; asociado con la capacidad que poseen los individuos para producir bienes materiales necesarios y no necesarios. **Por lo tanto, la actividad económica depende de los medios de producción**, es decir, de las herramientas que posee el ser humano para realizar la producción de los bienes materiales, cuya finalidad es simplificar el trabajo.

Los aspectos fundamentales en este proceso son: las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Las primeras, corresponden a los medios de producción (herramientas, máquinas, etcétera), mientras que las segundas, se refieren a la organización humana al momento de la producción (horarios, labores, funciones, cambio y distribución de los bienes producidos). Estos elementos --medios de producción, relaciones de producción y el lugar que ocupan los seres humanos, tanto en la producción, distribución, y con los propios productos de trabajo--, toman una configuración distinta que caracteriza a los diferentes sucesos históricos.

Las generaciones conformadas a fines del siglo XX y principios del XXI, les ha tocado vivir de cerca los efectos del fenómeno de la globalización; siendo **el neoliberalismo la ideología que domina la parte económica**: *“Ahora, la ideología penetrante del mercado ha creado lo que algunos describen como una ideología “monocultural”. Cuando se critican las políticas neoliberales, la respuesta común es: no hay alternativa”.* (Kuehn, 2003: 4) Esta situación monocultural en la economía, provoca una apertura en los mercados, los capitales se liberan y existe un fortalecimiento en los grandes empresarios en detrimento del medio ambiente y de los derechos de los trabajadores.

Así, las políticas neoliberales tienen como característica poner a cualquier actividad la etiqueta de consumo y mercadeo. Este hecho está más visible sobre todo en las áreas que han sido consideradas de servicio público, pues los neoliberales orientan estos programas que fueron previamente diseñados para el beneficio público, hacia el mercado a través de

la privatización. Así, en lugar de proveer los servicios gratis para todos, no importando su condición económica, se pide una cuota de pago por el uso de esos servicios. 18

La estructuración económica en la globalización abarca una doble tendencia; por un lado, considera que en el mundo existe una división internacional del trabajo; y por el otro, la integración económica nacional. Empero, las recientes relaciones de intercambio y los acuerdos internacionales entre las naciones, han permitido el surgimiento de nuevas áreas de desarrollo especialmente en los países más avanzados, dado que la información y los servicios son en este momento más importantes que la producción:

“La creciente internacionalización del comercio, refleja en la creciente capacidad para comenzar mercados de una forma inmediata y para trasladar el capital a través de las fronteras nacionales (actualmente las distintas corporaciones multinacionales principales (MNC) controlan un 25% de la economía mundial y el 80% del comercio mundial)”. (Burbules y Torres, 2005: 11)

Bajo este contexto, **la reestructuración del mercado laboral resulta significativa para los trabajadores**, puesto que el salario por horas es sustituido en algunos escenarios por remuneraciones excesivas, y el poder de los sindicatos es socavado por una relajación ante la legislación que protege al trabajador. Todo esto, ha llevado a una **disminución del conflicto trabajo-capital**, principalmente por la influencia de factores como el incremento de trabajadores (desempleados y subempleados), la intensificación de la competencia, la disminución de los márgenes de ganancia, menos contratos que protejan el trabajo; además, influye el haberse institucionalizado algunas estrategias como el "concepto de equipo", la revisión y desarrollo de los procesos laborales, de los mercados de trabajo y la baja de precios.

Con la globalización hay un **surgimiento de nuevas fuerzas de producción**. La industria sufre un cambio radical, de un modelo mecánico-industrial, **por un estilo de alta tecnología basada en las computadoras** (microchip, robótica, máquinas automáticas de autorreguladas). Este movimiento ocasiona que la producción adquiriera un alto capital fijo, que

trae como consecuencia la reducción o despido de grandes sectores de la fuerza laboral; incluso, congrega a formar un tipo de mercado laboral polarizado compuesto de un pequeño sector, altamente calificado y bien pagado por un lado, y un sector grande, poco calificado y mal pagado por el otro. Además, se suma el incremento de la proporción del trabajo a tiempo parcial de la fuerza laboral femenina, que con frecuencia trabaja fuera de su hogar.

Al mismo tiempo, la globalización ha influido para fincar una **creciente brecha financiera, tecnológica y cultural entre los países más desarrollados y los menos desarrollados**, con la única excepción de los países recientemente industrializados. (Burbules y Torres, 2005)

Por otra parte, es manifiesto que la **humanidad está enfrentando una crisis** derivada de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado las culturas alternas; debido a que proporciona privilegios a un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han convertido en hegemónicos en el proceso de globalización.

Ante esta problemática, **el gran desafío radica en la capacidad de impulsar la regulación tanto de la sociedad como de la economía, mediante la creación de un sistema global de responsabilidad colectiva** que tenga la capacidad de combinar una economía global y la justicia en las relaciones económicas internacionales entre las diferentes regiones del mundo.

1.1.2. La globalización y su dimensión política

Las políticas del Estado generan el contexto de la educación, al producir un efecto estructural que se define como la forma específica neoliberal de la globalización: el consumo. **Históricamente, el gobierno mantuvo una considerable autonomía en la construcción de sistemas educativos públicos** masivos y, a su vez, también regulaba los privados, especialmente las empresas educativas con fines de lucro.

Contrario a las teorías de la reproducción cultural que señalan que el estado utilizaba su autonomía para perpetuar los sistemas de clase existentes. En la **globalización parece que el estado pierde su influencia y dirección en el campo de la educación**, cediendo los espacios a las grandes empresas que establecen sus centros educativos con currícula propias. 20

En las últimas dos décadas, la reestructuración en los sistemas de educación gubernamental de algunos países europeos han sufrido un cambio importante. Anteriormente, la atención estaba centrada en las cuestiones de administración y política; y, ahora el énfasis estriba en la gestión. Esta "nueva gestión", ha sido esbozada teóricamente; por una parte, trata de un modelo corporativo de los estilos de gestión del sector privado; y por la otra, en la teoría de la elección pública y las nuevas economías institucionales (NIE). Lo anterior, se hace más evidente en la teoría de la agencia y en el análisis de costos de las transacciones. Este fenómeno necesita analizarse al tenor del surgimiento del neoliberalismo como la ideología predominante de la globalización. **(Peters, et al., en Burbules, N. et al. 2005).**

A esta nueva política de la gestión administrativa, se denomina "autogestión", cuyo objetivo tiende a establecer políticas que cambien la sociedad, incluyendo las grandes burocracias estatales que las conducen a convertirse en agencias autónomas. **La "nueva gestión" implica un cambio que va desde el control de sus gastos, hasta las medidas cuantificables de los ingresos**, llevándose a cabo junto con un énfasis en los contratos de ejecución a largo plazo, especialmente por parte de los funcionarios ejecutivos principales y los gerentes más importantes. Debido al interés de la llamada ciencia productiva, el suministro de servicios de educación resulta complicada; y, como consecuencia de la tensión puesta en la llamada eficiencia distributiva, la educación del estado ha sido en muchos casos mercantilizada y privatizada. **(Peters, et al, 2005)**

Consecuentemente, el **fondo en las políticas educativas en la era de la globalización reside en el desarrollo de gestiones más racionales que llevan a un mayor uso de la libertad**. Su operatividad se presenta en varios

niveles: el individual ("el estudiante autogestión" y el profesor), el aula ("las técnicas de gestión del aula"), el programa académico (con la promoción explícita de las metas de autogestión). Parte del éxito de la nueva gestión globalizada estriba en sus reivindicaciones de estos aspectos genéricos; así como en su aplicabilidad a todas las esferas de la administración y la homogeneidad de todos los problemas técnicos constitucionales considerados dentro de la gestión, incluyendo la parte educativa. 21

Jonathan Boston (1996) destaca algunas características de la nueva gestión pública, señalando entre otras el: Uso extensivo de los contratos suscritos y de la puesta en práctica de los acuerdos; confianza en los contratos de empleo a corto plazo; énfasis en las sanciones y recompensas económicas; reducción de la responsabilidad en las relaciones múltiples; disminución de las oportunidades debido a la discreción ministerial en las operaciones particularizadas de las agencias del gobierno; separación institucional de la agencia de origen del proveedor; separación de las funciones de consulta, distribución y regulación; introducción cada vez más de la contabilidad; acumulación de capital; distinción entre la propiedad del estado y los intereses de los compradores; distinción entre los resultados y la producción; un sistema de apropiaciones basadas en la contabilidad y un énfasis en la competencia de los suministro y la contratación de servicios. **(Boston, 1996 en Marshall, et al., 2005).**

Este tipo de gestión incluye **consecuencias de gran relevancia** que debemos tener presentes, de acuerdo a lo señalado por Pollitt, al afirmar que: *"el límite de control se atribuye a la idea de que las habilidades de control difieren de otro tipo de experiencias en su estandarización limitada en las industrias, su susceptibilidad de cambio, su especificidad de situaciones antes que de problemas, y su difusa y variable base de conocimiento"*. **(Pollitt, 1992 en Burbules, N. et al. 2005: 87).**

Por su parte, Yeatman proporciona un análisis de las estructuras del gobierno neoliberal, al referir: *"Lo que está en juego... no es tanto las actitudes y la prácticas de la gestión, como la cultura y la estructura del gobierno"*. **(en**

Morrow R., et. al., 2005: 88). En este orden de ideas, se entiende que **el neoliberalismo es un discurso de gobierno fuerte, con la capacidad para combinar lo económico, lo político y lo social** en nombre de la elección racional como un principio de legitimación. 22

Finalmente, debemos mencionar que los efectos que ha producido la globalización en el **ámbito político y principalmente en las políticas educativas nacionales, consisten en enmarcarlas en el neoliberalismo; poniendo énfasis en la disminución de impuestos, limitar el sector estatal y “hacer más con menos”,** promover los logros del mercado en las opciones escolares (especialmente los títulos), el manejo racional de las organizaciones escolares, la realización de evaluaciones (monitoreo), y la desregulación con la intención de estimular nuevos proveedores (incluyendo proveedores *on-line*) de los servicios educativos. **(Morrow, R. et al., 2005 en Burbules y Torres, 2005).**

1.2. La globalización y la conformación de nuevos entes sociales

El fenómeno de la globalización, además de afectar a las sociedades en su comportamiento económico, político y cultural, también lo hace **a nivel social, siendo ésta la que recibe el mayor impacto** al grado de señalar algunas características propias, como es el caso de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

1.2.1. La sociedad de la información

En este mundo global, **el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) se torna una necesidad indispensable** la manera de acceder a ellas; sin olvidar que generan importantes desigualdades entre países desarrolladores, productores y

consumidores de tecnología. Este factor de la época actual, es **precisamente el que nos remite a la llamada mundialización, misma que, deriva de la comunicación**; su finalidad desemboca en la formación de una cultura mundial global producida por el poder y la capacidad de atracción de los medios de información y comunicación. 23

Debido a las exigencias de las naciones por incluirse al mundo global, buscando su desarrollo y beneficios económicos, **la sociedad industrial se transforma en una “sociedad de la información”**; pues estar informado, actualizado y comunicado se vuelven factores de producción de capital. Este tipo de sociedad modifica el actuar del hombre, **debido a que los instrumentos de información y sus contenidos se encuentran por todas partes**; al mismo tiempo, genera una numerosa cantidad de datos que rebasan su capacidad de discernimiento, obligándolo a incluir en su vida diaria --tanto a nivel público como privado--, el uso de las NTIC (Internet, correo electrónico, telefonía celular, etcétera).

Como resultado, los medios de comunicación representan el espacio privilegiado de interacción social por su capacidad para brindar mayores facilidades para el intercambio de ideas. Asimismo, **la sociedad de la información se distingue por reconceptualizar las ideas de tiempo, distancia y velocidad**, al difuminar las barreras geográficas mediante la comunicación instantánea a través de las NTIC, las distancias físicas se vuelven relativas. Entonces, las capacidades técnicas de la comunicación contemporánea permiten que recibamos información de todas partes, aunque lo más frecuente es que la mayor parte de la información que circula por el mundo surja de unos cuantos sitios, es decir, que la generación de información está asociada al fenómeno de Multilateralidad / Centralidad (estos términos son utilizados por Raúl Trejo Delarbre, catedrático de la UNAM).

Es importante destacar que los instrumentos para propagar información no sólo permiten que sus usuarios sean consumidores, sino también productores de sus propios mensajes. Sin embargo, esa capacidad sigue siendo poco utilizada, puesto que la gran mayoría de ellos son consumidores pasivos de los

contenidos que ya existen. Sin olvidar **reconocer que la sociedad de la información favorece las desigualdades**, dado que ofrece abundancia de contenidos y posibilidades, aunque no todos tienen las mismas oportunidades para emplear y sacar provecho de la tecnología propuesta. Asimismo, debe tenerse presente que además de saber emplear la tecnología y **la información recibida, se requiere una formación específica para saber interpretar** y ser crítico de toda esa información. 24

Por lo tanto, el empleo de las NTIC requiere que las personas desarrollen capacidades que van más allá de la habilidad para abrir un programa o poner en marcha un equipo de cómputo. **Se necesita adquirir aprendizajes específicos en las dimensiones técnica, intelectual, comunicativa y ética**, para lograr ser competentes no solo al elegir entre aquello que resulta eficaz y eficiente, sino también distinguir lo que ayuda a resolver nuestras necesidades de conocimiento y desarrollo que sean enriquecedoras en términos de calidad de vida humana.

1.2.2. La sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento surge como un proceso social evolutivo ocasionado por el fenómeno de la globalización. Así que, el conocimiento será **la materia prima de la globalización**; por tanto, la gran inversión en la actualidad se centra en el capital humano. Esto se debe al alto desarrollo en la producción de la tecnología aplicada, que ha provocado un fenómeno productivo nuevo conocido como la desmaterialización progresiva de los productos y del proceso productivo, que a la vez conforman lo que hoy se denomina sociedad del conocimiento.

Este tipo de sociedad, **ha puesto énfasis precisamente en los conocimientos**, considerándolos como el factor más importante en los procesos tanto educativos, como económicos o sociales en general. De ahí que, ahora el concepto a través del cual se generarán los satisfactores de producción es el capital intelectual, entendido como la capacidad de generar

nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber. En este contexto de realidad, las tareas humanas girarán en torno a la gestión y administración del capital intelectual y del conocimiento. Al respecto, es importante resaltar que: 25

El conocimiento siempre ha sido valorado como una fuente de poder; así es considerado en la actualidad, debido a que crea efectos importantes en el funcionamiento de la sociedad y principalmente en la escuela. El problema radica no tanto en acumular o transmitir conocimiento, sino en cómo producirlos. **(Román, 2005)**

La escuela como uno de los principales transmisores de conocimiento presenta el reto de participar en la edificación de la sociedad del conocimiento. Por tal motivo, emplea mecanismos y estrategias para que los alumnos desarrollen habilidades mentales superiores y discernan entre: información y conocimiento, cualquier conocimiento y el conocimiento pertinente para satisfacer las necesidades humanas.

1.3. La educación y la globalización

La educación además de ser un elemento cultural, representa una de las formas más seguras de extender y perpetuar la cultura en la sociedad. En tal virtud, resulta fundamental su existencia para consolidar la democracia, la equidad y considerarse como un factor trascendente para combatir la pobreza. Sin embargo, **la globalización ha generado más pobreza**, dado que la economía es controlada por unas cuantas empresas y por supuesto, crea situaciones beneficiosas para ellas en detrimento de las empresas medianas y pequeñas. Una manera de disminuir el impacto de pobreza y exclusión generado por la globalización y la sociedad del conocimiento, implica necesariamente incluir el aspecto humano (valores) en las currícula de los centros educativos.

La escuela como agente social encargado de extender la cultura, contribuye de manera formal a transmitir el saber humano al recopilarlo y homogeneizarlo para ayudar en el proceso civilizador. **En este sentido, las instituciones**

educativas se han convertido en una de las instancias más activas del fenómeno de la globalización y de construcción de la sociedad del conocimiento. *“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar...”*. (Delors, 1996:9)

Es cierto que, **la educación se filtra en todos los espacios cotidianos de la vida**. Actualmente, ha sufrido una transformación de su papel antes restringido a las cuatro paredes del aula escolar. Ahora, se pretende incidir en cada una de las etapas de desarrollo del ser humano, desde la estimulación temprana hasta la educación profesional y el área de trabajo, incorporando procesos educativos tanto informales como formales.

Lo anterior se ve reflejado en la ejecución de nuevos procesos culturales (transculturación, enculturación, aculturación, contracultura) que transforman la vida social y **le dan nuevos rumbos a la educación formal para responder a los desafíos futuros de esta sociedad**: *“Lo que la escuela podrá hacer básicamente, es ofrecer instrumentos críticos para entender las relaciones sociales, apoyar un modelo de individuo en la sociedad y de individuo en la cultura y, desde luego, propiciar en su propio ambiente las relaciones más convenientes para eso.”* (Gimeno, 2001:106)

1.3.1 Las nuevas necesidades educativas como consecuencia del cambio

Las transformaciones que presenta la sociedad en este mundo actual, ocasionan que **la educación sufra un proceso de adaptación a sus nuevas realidades y requerimientos**. Al respecto, debe destacarse que los pasos a seguir para lograr dicha adaptación no deben ser unidireccionales, ya que las realidades son diferentes y cada organismo, sea internacional o nacional tendrá que formular su propia adaptación.

En este sentido, organismos internacionales como la ONU, a través de la UNESCO, **han realizado importantes intentos por encontrar un rumbo**

educativo que logre responder a los retos planteados por la sociedad en el proceso de globalización. Así pues, el informe que coordina Jacques Delors (1996), publicado por la UNESCO, incorpora una propuesta que proporciona respuestas pertinentes a las necesidades actuales, señalando que la educación se fundamenta en cuatro pilares, mismos que a continuación se pronuncian: 27

1. **Aprender a conocer.** Este aprendizaje hace referencia al dominio de los instrumentos mismos del saber; esto es, aprender a conocer el mundo que nos rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad.
2. **Aprender a ser.** Busca el desarrollo global de cada persona, comprendiendo: cuerpo y mente, inteligencia, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad y ser dotados de pensamiento autónomo y crítico para actuar en la vida.
3. **Aprender a hacer.** Enfatiza el trabajo humano de carácter cognitivo e inmaterial, sobre el humano y material.
4. **Aprender a vivir juntos y con los demás.** Pretende encontrar el ideal de enseñar la no violencia y favorecer el contacto y la comunicación con los otros.

Esta propuesta presentada por Delors rescata el aspecto humano, aunque en el fondo continúa siendo funcionalista, ya que únicamente da respuesta a las necesidades más inmediatas que se vislumbran en el sistema económico que nos rige; dejando de lado, las condiciones de marginalidad en que viven sectores importantes de la sociedad humana en la actualidad, para quienes el único camino posible es la exclusión.

Otro planteamiento que pretende dar respuesta a esta sociedad de la información y del conocimiento es el documento realizado por **Morín (1999)**, mediante el cual presenta los siete principios claves, que según dicho autor, son necesarios para el futuro.

1. **El conocimiento del conocimiento** - Análisis del conocimiento que se transfiere, se produce y se socializa.

2. **Los principios de un conocimiento pertinente** - Discernimiento sobre los conocimientos necesarios para responder a los retos. 28
3. **Enseñar las condiciones humanas** – Anteponer el sentido humano.
4. **Enseñar la identidad terrena** - Entender el destino común de los que habitamos el mundo.
5. **Enfrentar las incertidumbres** - En la ciencia no hay certezas absolutas.
6. **Enseñar la comprensión** - Interpretar el mundo y transformarlo.
7. **La ética del género humano** - La conservación de la vida, su enriquecimiento y la humanización de la sociedad y la naturaleza.

En torno a estos saberes, también señala que:

“La educación es ‘la fuerza del futuro’, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento.” (Morín, 1999: 56)

Por su parte, la **OEA (2002)** establece un programa de educación interamericano que acerca a la realidad latinoamericana, y se centra en seis aspectos:

1. Apoyar políticas como **“universalizar el acceso a una educación de calidad a todos los sectores de la población especialmente a los grupos en riesgo”**.
2. Promover **programas que apoyen a niños y niñas en riesgo**, jóvenes y adultos.
3. **Promover una política educativa que tome en cuenta los derechos humanos**, la educación para la paz y valores democráticos, igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres, y la equidad de género.

4. **Promover la colaboración de instituciones dedicadas al desarrollo educativo** relacionada a ciudadanía, sociedades multiculturales y desarrollo sostenible.
5. Promover la **consolidación y colaboración de instituciones** dedicadas a la educación indígena.
6. **Proveer apoyo para el desarrollo de sistemas educativos** en países que estén atravesando circunstancias económicas especiales.

De esta forma, la propuesta educativa latinoamericana presenta elementos progresistas que proveen espacios a la participación y el empoderamiento, con un enfoque en derechos humanos y democracia.

En la actualidad, se observa que la educación formal pretende **responder a las necesidades futuras**, mantener a la sociedad en permanente transformación y que mediante su actuación, propicie y dé rumbo a esos cambios para generar una nueva cultura social y sobre todo formar una **Sociedad de Condición Humana**: *“La escuela debe aceptar que su tarea es llevar a cabo en forma consciente y sistémica la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones.”* (Tedesco, 2000: 67) Dentro del esquema de esta sociedad, el **ser humano comprenderá y responderá a su condición física, terrenal, social y trascendente que lo incorpore en un marco grupal**, cohesionándolo en todos esos planos; al mismo tiempo, lo capacite a entender y responder a su condición humana como individuo y logre construir su identidad única.

Una escuela que pretenda formar individuos **integrándolos en una sociedad bajo la condición humana, rebasaría las exigencias funcionales de la realidad**; pues únicamente contemplaría el desarrollo prioritario de sus capacidades intelectuales, comunicativas y técnicas para insertarlas dentro de la sociedad del conocimiento y no estaría considerando la dimensión que cada individuo posee de su propia personalidad al participar activamente en la transmisión cultural, para reflexionar críticamente acerca de su peculiar existencia.

Cuando se pone énfasis en la comprensión y desarrollo de la personalidad de cada individuo, **la escuela no solamente busca el aprendizaje significativo, aplicable y transferible**, sino que favorece la integración del conocimiento en una construcción afectiva, emocional y ética que oriente las conductas individuales hacia la humanización. En consecuencia, si la educación actúa en la construcción de la personalidad a partir de la afectividad, las emociones y la jerarquización de valores éticos, será capaz de transformar desde adentro a la persona; y así, **la condición humana será el nuevo motor de la cultura, la sociedad, la economía y la individualidad propia del ser.** 30

Sobre la base de todo lo antes expuesto, y tomando como punto de referencia la sociedad de la información, es necesario **comentar la función educativa como parte de un proceso de generación de conocimiento para el desarrollo**, acorde con el avance de la economía, la sociedad y como parte de las políticas sociales que el Estado se ha responsabilizado a implementar y ejecutar.

En este contexto, **la persona actuante es observada como centro de todos los procesos**; como sujeto que interactúa con los otros para convertirse en la persona que auténticamente quiere llegar a ser; tomando en cuenta sus cualidades distintivamente humanas, en términos de educabilidad. **La educabilidad del ser humano observada desde un paradigma humanista**, puede entenderse como la potencialidad que tienen las personas para desarrollarse de acuerdo a los procesos educativos formales que propone la escuela. La construcción de esta categoría parte de la concepción del **ser activo y creativo** que favorece no solo su desarrollo, sino también el de los otros con quien interactúa, a partir de acciones intencionales que involucran su propia voluntad.

Desde esta perspectiva, **la persona cuenta con capacidad de elección, creatividad, valoración y dignidad**. Es decir: *“El ser humano no es solamente capaz de liberación estética y creatividad, sino que su principal obra de arte es su propia vida. Esta obra artística es dramática. Se realiza en la presencia de*

otros y los otros también son actores en el drama primordial que el teatro solamente imita.” (Loneragan en López-Calva, 2006:9)

31

Estos enfoques que hemos señalado, **enfatan la necesidad de tomar en cuenta los criterios de inclusión y equidad** para favorecer el desarrollo de la persona, reconociéndola desde su individualidad como ser único e irrepetible pero inserto en contextos sociales de realidad, caracterizados por jerarquías de valores compartidos.

La responsabilidad de participar según **Delors (1996)** en la construcción de un orden social sustentable y, partiendo del desarrollo de la “capacidad para vivir juntos”, corresponde a la escuela como institución socializante. Lo anterior se obtiene mediante el fortalecimiento de la cohesión social y sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del “otro”, del diferente. **(Tedesco, 2000)**

Resulta evidente que, **los seres humanos se asocian con “otros” para solventar sus necesidades**, que deberán cubrirse de acuerdo a su jerarquía. Así, las de primera instancia tienen como finalidad solventar el nivel básico, correspondiente al orden fisiológico que incluye: alimentarse, cubrirse del frío, descansar y encontrar un lugar donde vivir. Una vez satisfecho el primer nivel, los seres humanos sentirán el deseo de alcanzar otros satisfactores, como la seguridad y protección; que a su vez, darán paso a las necesidades que corresponden al amor, aceptación y estima. Consecuentemente, la satisfacción plena de las **necesidades humanas, implica que los individuos enfrenten el reto de incorporarse a los procesos culturales de su tiempo**, participando en actividades económicas que estén reconocidas como valiosas en sus grupos de pertenencia por estar así consideradas históricamente. Todo lo cual, les permitirá insertarse en el mundo del trabajo y obtener recursos materiales para lograr satisfacer las necesidades derivadas de su contexto de realidad social.

Sin embargo, en la actualidad los patrones de organización social y económica, al fundamentarse en el uso intensivo de conocimientos, producen “...

fenómenos de más igualdad y más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación.” (Tedesco, 2000:15) Este uso de la información y el conocimiento en las actividades productivas, ha derivado en un aumento significativo de la desigualdad social; mostrando que “...uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación del trabajo.” (Tedesco, 2000:16)

Debe destacarse que la **incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo** está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo, toda vez que focaliza la creación de nuevas plazas en el área de servicios, donde el precio del producto incorpora una proporción mayor del costo del trabajo realizado. Esta situación no sucede en los sectores tecnológicamente más avanzados.

En contraposición a lo anterior, y en torno a la necesidad de favorecer el desarrollo de vínculos de identidad, observamos que las transformaciones generadas en la organización del trabajo intensifican el fenómeno de desafiliación. Esto es, la exclusión de participar en el ciclo productivo, sobre todo en las instancias sociales más significativas, como sería la etapa de transición entre una organización del trabajo estructurada de manera vertical y una estructura horizontal, donde se reemplazan las relaciones de autoridad piramidales por redes de relaciones cooperativas.

Por regla general, una organización de trabajo que está apoyada en la utilización intensiva del conocimiento, genera relaciones más igualitarias entre quienes se incorporan a las unidades productivas: “Igualdad para los incluidos” y mayor separación de éstos con respecto a los excluidos.

En cambio, las economías intensivas en conocimientos y productoras de ideas son más inequitativas, por la tendencia a excluir a quienes no tienen esas capacidades. Esto se debe a su comportamiento fundado en la hipótesis “cero errores” que exige el marco de las actuales tecnologías de producción, los niveles de calidad y de calificación de los trabajadores, cuya participación

en un mismo proceso productivo deben ser semejantes; por lo tanto: “...los mejores tienden a agruparse con los mejores, y los mediocres con...” 33 (Tedesco, 2000:24). Por ende, estas nuevas desigualdades intercategoriales ponen en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo, pues provocan un sufrimiento más profundo al ser percibidas como un fenómeno más personal que socioeconómico y estructural. (Fitoussi y Rosanvallon en Tedesco, 2000)

Cuando se asocia la exclusión con la naturaleza de las cosas o la responsabilidad personal, **genera un modelo económico apoyado en el fenómeno de exclusión, reconocido como Neodarwinismo social (Herrnstein y Murria, 1994)**, cuyo fundamento parte del supuesto que establece: la habilidad cognitiva (esencialmente hereditaria) es la variable decisiva para que las personas se incorporen de manera eficiente en la estructura social imperante del siglo XXI, o sea, en la sociedad del conocimiento.

Al ubicarnos en el inicio del nuevo milenio, las instituciones sociales como son: el estado, la escuela, los centros laborales y los propios individuos, **enfrentan la necesidad de construir el sentido de comunidad a partir del desarrollo de identidades individuales y colectivas**; esta circunstancia genera el deseo y la voluntad de actuar de manera incluyente y respetuosa hacia los “otros” diferentes, favoreciéndose de esta forma la humanización.

En la actualidad, los principios de justicia y equidad son elementos básicos que permiten garantizar el carácter sostenido del desarrollo social, el cual se obtiene a través del conocimiento y particularidades de cada individuo; aunque estos factores no se convierten en detonantes de los mecanismos de in-solidaridad, ruptura de la cohesión y debilitamiento del papel de la socialización. **Se pretende poner en práctica un nuevo pensamiento democrático, que busque respetar la diversidad** y al mismo tiempo elimine la desigualdad, mediante la aplicación de la justicia social para que exista un trato adecuado a cada situación que se presente. De este modo, será posible

vincular el análisis de las tendencias operantes en el ámbito de la organización del trabajo con las transformaciones que surjan en la parte socio-político.

34

Lo anterior nos conduce a plantear el asunto relacionado con **la tendencia a construir entidades políticas supranacionales**; y al mismo tiempo, favorecer en algunos grupos el repliegue sobre el comunitarismo local y la integración cultural. Ambos fenómenos antagonistas se derivan del mismo proceso de globalización económica. No obstante, ante esta necesidad habrá que reconocer la existencia de grandes obstáculos originados por el propio proceso de globalización económica, **como son la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad que ocasiona a su vez en los grupos sociales excluidos**: soledad y marginalidad que se ven reflejados en todo tipo de fundamentalismos, intolerancia, xenofobia y cohesión autoritaria.

En consecuencia, para enfrentar los desafíos planetarios y multinacionales que incluyen las transacciones financieras internacionales, el cuidado del medio ambiente, la expansión del delito internacional y la circulación de información sin regulación a partir de la expansión del Internet, se hace necesaria la construcción de un concepto de ciudadanía mundial o planetaria que esté apoyado en el concepto de solidaridad y derive del sentido de pertenencia al género humano.

1.3.2. La sociedad globalizada demanda un nuevo paradigma educativo: Refundación de la escuela

Los modelos o **paradigmas educativos permanecen vigentes cuando dan respuestas a las necesidades de la sociedad** de su época. El análisis a la situación social actual derivada de la globalización, demanda al quehacer educativo de la escuela una perspectiva diferente de principios y enfoque pedagógico.

El paradigma educativo que hoy se requiere en la formación de los ciudadanos de la nueva sociedad, **está integrado por componentes que se**

integran en los siguientes niveles: a) político-ideológico; b) técnico-pedagógico; y, c) organizacional.

El nivel político-ideológico marca el objetivo o propósito de la educación en todos los sistemas educativos. **La finalidad educativa de los sistemas para la sociedad, consiste en la distribución amplia de las capacidades** (competencias) socialmente válidas para participar en ella. La idea de competencia comprende no sólo la dimensión cognitiva sino también los procedimientos mentales, valores, actitudes, normas y elementos conductuales que revierten en la realidad. **(Aguerrondo, 1999)**

Se cuestiona seriamente las definiciones político-ideológicas empleadas en los sistemas educativos dentro de una sociedad global, en virtud de que **éstos no deben centrarse exclusivamente en la formación de personas que requiere el sector productivo**. En realidad, **la demanda social al sistema educativo incluye más elementos**, tales como: una distribución más homogénea de los conocimientos, capacidades-habilidades, valores, actitudes adecuadas que sostengan la sociedad que se quiere; y, las competencias individuales, cuyo objetivo pretende que cada individuo encuentre un lugar propio dentro del contexto social. Consecuentemente, estos requerimientos sociales pueden especificarse en tres áreas concretas, que son: la cultural, la política-institucional y la producción.

El área cultural contempla la formación de la identidad nacional, al transmitir valores que aseguren una continuidad en la sociedad originaria; dado que está expuesta a una pérdida de identidad ante el empuje globalizador. De tal manera, algunos de los aspectos esenciales por considerar son la formación de la identidad del individuo y de la nación (la idea de patria, los símbolos nacionales). En cambio, lo **político-institucional demanda actitudes y formación de conductas básicas** para funcionar dentro del modelo institucional, de distribución y ejercicio de poder que la sociedad ha definido como el adecuado. Finalmente, la producción requiere la formación de capacidades-habilidades, actitudes y conductas acordes al aparato productivo de la sociedad, el aporte de la ciencia y la tecnología para el crecimiento

nacional. Por lo demás, las anteriores peticiones tendrán que verse reflejadas en los planes y programas oficiales de formación y estar trabados con el método pedagógico y didáctico adecuado que permita desarrollar los objetivos últimos educativos. 36

Respecto al **nivel técnico-pedagógico, observamos que centra su atención propiamente en lo educativo**, dentro del aparato escolar. En este nivel se determina el modelo de organización pedagógica, el cual está conformado por: a) el conocimiento, b) el aprendizaje, y, c) el contenido.

Hacer un cambio de paradigma educativo consiste básicamente en que, a partir de las nuevas opciones político-ideológicas, **la sociedad sea capaz de redefinir qué entiende por cada uno de estos ejes que estructuran el sistema educativo**. Sin embargo, no basta con redefinir los ejes de manera conceptual, sino que tienen que desarrollarse de tal forma que se lleven a la práctica en todas las instancias educativas.

La propuesta de aprendizaje del siglo XXI, centra su interés en la **construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje**. Este enfoque supone un aprendiz activo, que desarrolla hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo. Además, que el maestro y el alumno exploren y aprendan juntos, haciéndolo de diferentes maneras; que pueden ir desde las más presenciales hasta las más remotas.

En cuanto a los contenidos, observamos que cambian en relación al objeto de aprendizaje y específicamente con los elementos conceptuales (datos descriptivos singulares). Ahora, los contenidos de enseñanza dejan en un **segundo plano los contenidos conceptuales y dan prioridad a otros elementos como los sociales**.

Tanto el nivel político-ideológico como el técnico-pedagógico en conjunto dan una visión de escuela diferente a la tradicional. Por tal motivo, se justifica un modelo organizacional diferente que se ve reflejado no sólo en sus prácticas

cotidianas sino también a nivel del aula; toda vez que, **la visión de ser humano y la finalidad de la educación tienen que generar una organización** diferente que permita desarrollar los elementos del nuevo paradigma educativo. 37

Aparte de los componentes básicos, existen otros que se pueden considerar como esenciales por dar un cariz propio y marcar definitivamente el rumbo del paradigma educativo del siglo XXI. **Esos componentes esenciales son: a) la educación para todos; b) la calidad de la educación; c) el cambio de saberes a competencias; d) la equidad educativa; y, e) el desarrollo humano.**

La idea fuerte del paradigma anterior, aún vigente, es **la educación para todos** (universalidad de la educación) y se desarrolla con singular importancia en la historia latinoamericana. **Al respecto hay un avance significativo**, aunque se queda la deuda de la repetición y la deserción que son producto del viejo paradigma. Lo que fue bueno para algunos alumnos (los de clase media, urbana, con una base cultural determinada) no lo fue para muchos otros (los que no tenían estas condiciones). **Se creyó que lo más democrático era igual educación para todos**, se dio a todos lo mismo, sin atender las necesidades de cada uno.

El nuevo paradigma hace referencia a **más educación para todos**; lo que significa **aumentarla de acuerdo a los requerimientos sociales, y además que todos la adquieran**. Por eso, advertimos que desde hace tiempo la gran mayoría de los países del mundo han ampliado a diez o doce años la cuota obligatoria de educación para toda su población.

Otra de las propuestas del nuevo paradigma de la educación implantado en este siglo XXI, señala: **más educación para todos y con calidad**. Aquí la pregunta obligada sería definir ¿Qué se entiende por calidad?; **cuestionamiento difícil de responder porque no tiene una respuesta unívoca**, pues resulta subjetiva. Esto significa que la calidad depende de quién efectúe la demanda y desde que lugar se formule; incluso, puede interpretarse

como efectividad, es decir, tomando en cuenta su eficacia y relevancia; y, por último también podría entenderse desde una perspectiva curricular; pudiendo ir dirigida hacia una cultura del futuro o hacia lo tradicional, o bien, hacia la cultura del aprendizaje o a la enseñanza.

38

Uno de los cambios que solicita este paradigma radica en: **no sólo transmitir saberes sino desarrollar competencias (capacidades – habilidades)**. Esto se debe por la dinámica desarrollada en la sociedad de la información y del conocimiento, que requiere de algo más complejo que los meros “saberes” o conocimientos. Esto último, era de gran interés para el viejo paradigma, al centrar sus esfuerzos sólo en el hecho de que los alumnos supieran; en cambio, hoy la perspectiva enfoca su atención en el desarrollo de competencias (capacidades-habilidades) por parte de los alumnos.

Puede definirse el término competencia como un “saber hacer”, con “saber” y con “conciencia”, según (Aguerrondo, 1999:8). Esta expresión hace referencia al conjunto de aptitudes o habilidades que posee cada individuo, mismas que tienden a modificarse constantemente; amén, de someterse a prueba en la resolución de problemas concretos, tanto de la vida diaria o en situaciones de trabajo. Se logra el **desarrollo de la competencia no exactamente con la aprobación de un currículo (plan de estudios), sino por la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas.**

De esta manera, una **de las exigencias de la sociedad del conocimiento es ser competente**, que quiere decir, saber hacer cosas, resolver situaciones. Sin embargo, dado que las circunstancias se tornan cada vez más complejas, ser competente requiere: por un lado, muchos saberes teóricos y prácticos; y, por el otro, de mucha imaginación y creatividad.

Para alcanzar una verdadera transformación educativa, no basta sólo el cambio hecho en las reformas de educación referente a los contenidos por competencias, ni haber modificado los programas de estudio de manera imperativa, sino **habrá que rectificar los enfoques en las disciplinas que se enseñan**. Además, incluirse nuevos campos disciplinarios como sería hacer

uso de la tecnología actual, la enseñanza del idioma inglés, computación, impartición de cursos para el desarrollo de habilidades de pensamiento; y sobre todo, reemplazar las estrategias de enseñanza.

Resulta de gran importancia **pasar de los saberes a las competencias como meta de la enseñanza**, no sólo por haber puesto en práctica una democracia que brinda a todos el derecho al conocimiento válido, sino porque también fomenta **una buena organización por parte de todos los ciudadanos, que hoy, es el mejor pasaporte hacia una sociedad productiva e integrada.**

Como quedo expuesto arriba, el nuevo paradigma educativo reclama una educación para todos aplicada con mayor equidad. No obstante, observamos que si bien es cierto que los sistemas educativos han generado equidad, también simultáneamente han ocasionado causas de desigualdades. Así vemos que: *“dar igual educación a todos, como era el ideal igualitario del siglo pasado, signífico mantener (y a veces agrandar) las diferencias con las que los niños/as entraban a la escuela” (Aguerrondo, 1999:9).*

Finalmente, no debe olvidarse decir que **el aspecto humano representa un elemento clave** en el desarrollo del nuevo paradigma; toda vez que estamos inmersos en un mundo tecnológico y racional, que ha dejado a un lado el aspecto humanístico. Por tal motivo, es importante considerar valores que ayuden a los alumnos a recobrar su sensibilidad personal y expresarla hacia los demás, pues no podemos dejar de ver que se trata de un ser social, que sólo logrará enriquecerse y alcanzar su desarrollo a través de ésta.

1.3.2.1. Replanteamiento de nuevos objetivos educativos

Ante los avances vertiginosos en todas las áreas del conocimiento, **la escuela está obligada a revisar e implementar procesos de enseñanza** que llevan a tener aprendizajes significativos de forma rápida y sobre todo permanente. Asimismo, debido a las nuevas situaciones que presenta la sociedad y en particular la sociedad del conocimiento, conformada por las organizaciones que

aprenden y las organizaciones inteligentes, **los objetivos educativos se encaminan a desarrollar nuevas competencias en esta área.** De tal manera, 40 deberán considerar simultáneamente tanto la parte cognitiva, como requiere la sociedad del conocimiento; así como la formación del capital humano (capacidades-habilidades); y, la organización humana-social (valores y actitudes).

Debe tenerse presente que, **la competencia profesional consta de desarrollar conocimiento y capacidades** (saber y saber hacer); así como de actitudes (valores) propios de la sociedad. La parte concerniente al desarrollo de valores, representa gran importancia por ser un factor que ayuda a disminuir la brecha de injusticia y marginación formada entre los grupos sociales que no han tenido las mismas posibilidades de desarrollo.

En la actualidad y dentro de la llamada sociedad del conocimiento, la información se genera de manera acelerada en todos los ámbitos, produciendo una fractura cada vez más amplia entre información y conocimiento. Por tanto, resulta necesario **saber que se entiende por conocimiento** dentro de ese contexto; así, podemos definirlo como **la capacidad de seleccionar, discernir, procesar y usar adecuadamente la información** que proporciona una cultura válida ante la avalancha y saturación de datos. Esto se afirma con lo siguiente: *“En realidad, los conocimientos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización”* (Coll et al., 1994, citado por Aguerrondo, 1999: 6).

La escuela debe ayudar a los alumnos a procesar la información para que se convierta en conocimiento; considerándose como pretexto en la formación los contenidos de los programas oficiales, pues sólo dan fuerza al desarrollo de competencias por medio de hechos (contenidos factuales), para que se vaya conformando la cultura social. Los contenidos se pueden definir como el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación se considera esencial para la socialización de los alumnos. Según (Coll et al., 1994), para asimilar los contenidos y conformar una cultura se requiere un saber que y cómo

interpretarla. De acuerdo a **Román (2005)**, *“la cultura ha de ser inductiva (desde los hechos se llega a los conceptos) y deductiva (de los conceptos se pretende llegar e interpretar los hechos). Aunque lamentablemente la cultura actual se centra en los contenidos conceptuales”*. (**Román, 2005: 33**)

41

Así que, los objetivos educativos que a nivel mundial se están promoviendo buscan **desarrollar capacidades-habilidades, como actitudes-valores**, dejando en un segundo plano los contenidos, que más bien sirven como pretextos para trabajar las capacidades. **Internacionalmente se cuenta con organizaciones como la OCDE que a través de su evaluación PISA estima una serie de competencias**. En México, el nivel básico cuenta con la evaluación llamada ENLACE, cuya finalidad reside en valorar competencias.

Si consideramos las ideas de ambas instancias, podrá concentrarse el objetivo educativo en las siguientes propuestas:

- 1. Altas competencias de lectura y escritura.** Saber comunicar al utilizar palabras, números, imágenes, navegar diestramente por las superautopistas de información a través de redes electrónicas, etcétera. Ahora, saber leer y escribir no representa un simple problema de alfabetización, sino una cuestión de supervivencia.
- 2. Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas.** Significa aprender a resolver problemas. Para lograrlo, es necesario contar con estrategias y métodos adecuados que estén fundamentados en lógicas distintas, de acuerdo a la naturaleza del problema.
- 3. Altas competencias en escritura.** Implica saber describir, analizar, comparar, es decir, exponer con precisión el pensamiento por escrito. Será imposible participar activamente en la vida de la sociedad-mundo, si no se tiene la capacidad de manejar signos, símbolos, datos, códigos, manuales, directorios, bibliotecas, archivos.
- 4. Capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente.** Comprende la democracia. Actuar con inteligencia al intervenir y participar en el ejercicio de la ciudadanía; ser ciudadano significa ser una persona crítica, capaz de convertir los problemas en oportunidades; también implica

tener la capacidad de organizarse para defender intereses y solucionar problemas sin violencia, a través de la deliberación y la concertación, respetando las reglas y las leyes establecidas. 42

5. **Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social.** Los medios de comunicación no son un simple pasatiempo, ya que producen y reproducen nuevos saberes, éticos y estilos de vida.
6. **Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo.** Aduce a poder asociarse, a trabajar y producir en equipo, concertar, que son saberes estratégicos para la productividad y fundamentalmente para la democracia.
7. **Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información adecuada.** En el futuro próximo será imposible ingresar al mercado de trabajo sin saber ubicar datos, personas, experiencias y menos aun sin saber cómo usar esa información para resolver problemas. En consecuencia, se tendrá que aprender a manejar información.

Un aspecto clave dentro del proceso educativo, consiste en el desarrollo y asimilación de los **objetivos educativos, que adquieren su verdadero valor en la transferencia y aplicación de los mismos en la sociedad.** En este sentido, se deja ver la importancia de la metodología que se emplea en la institución educativa para llevar a los alumnos a hacer suyos los objetivos planteados por la misma.

La sociedad actual, o sea, la sociedad de la información y del conocimiento, plantea retos educativos a las instituciones de esta área, mismos que centran su atención en la **formación de personas que desarrollen una serie de capacidades-habilidades cognitivas, asimismo adquieran una conciencia social con valores-actitudes.** Sin embargo, para que esto sea posible tendrá que contemplarse al alumno, tanto en su disposición en el trabajo como en el estudio; incluyendo la participación del docente en el proceso educativo, de los alumnos y la institución educativa como comunidad que aprende.

1.3.2.2. Participación de los docentes

43

Ante las demandas educativas que la sociedad globalizada ha impuesto a la escuela, **un elemento clave para responder adecuadamente a esas peticiones radica en el docente**. El instructor que se requiere para atender a los niños y jóvenes de principios del siglo XXI, tendrá como características principales, entre otras, ser profesional de la educación y contar con una conciencia ética ante la sociedad.

El término profesional **de la educación va más allá de contar con un título que lo califica para un trabajo determinado**, es decir, poseer conocimiento, competencias y valores determinados. Sin embargo, además, de ello,

“un profesional tiene también responsabilidades. Si lo primero le permite la autonomía de juicio sobre la realidad con la que está relacionado, lo segundo le obliga tanto a establecer un juicio razonable y válido, como a ejercer su autonomía según determinados criterios reconocidos dentro de cada profesión” (Angulo, 1995:37)

Se podría resumir que un profesional posee conocimiento y responsabilidad, siendo ambos inseparables. En tal virtud, puede considerarse como **un profesional de la educación** a un individuo (mujer u hombre) que no solamente asume, sino que posee autonomía de juicio, es decir, tiene la capacidad de escuchar, de expresar y defender sus ideas con razones (dando argumentos y aportando evidencias) que sustentan sus decisiones y acciones sobre la formación de los ciudadanos que tiene a su cargo. Es común que, la autonomía de juicio no es algo estático que se adquiere de una vez para siempre; por eso, los **profesionales tienen la obligación intelectual de estar continuamente enriqueciendo y mejorando su juicio**. Al respecto, puede decirse, que la autonomía está ligada a la formación permanente de su juicio, sus acciones y decisiones.

Para la **formación permanente del juicio educativo en los docentes**, se pone de relieve la necesidad de investigar acerca del conocimiento práctico y teórico del proceso educativo. Aquí, será digno rescatar la práctica reflexiva por parte de los docentes con respecto a su quehacer educativo. En efecto, ser profesional de la educación **requiere buscar espacios de actualización** que,

a la vez, le ayuden a transformarse en un docente reflexivo que comprenda y perfeccione su propio ejercicio docente. Se hace hincapié, **la reflexión del quehacer educativo no radica** en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que deberá seguir el profesor; más bien, se trata de la forma utilizada por éste al afrontar y responder a los problemas que se le presenten. 44

En cambio, **la acción reflexiva constituye un proceso más amplio** que solucionar lógica y racionalmente los problemas, pues implica intuición, emoción, pasión y valor. Por tanto, **los docentes requieren contar con una actualización teórica y práctica** en diferentes enfoques pedagógicos, debido a que todos éstos presentan riquezas propias que, sabiéndolas combinar con las estrategias correctas dará lugar a construir una pedagogía propia de alto nivel y efectividad.

Al día de hoy, **la pedagogía debe desplegar en los docentes ciertos aspectos, que sin ser nuevos** tendrán que trabajarse de manera sistemática, como es el caso de las capacidades-habilidades, valores-actitudes. En los capítulos dos y tres de este trabajo de investigación, se realizará un minucioso estudio sobre estos temas. Otro aspecto fundamental de considerar en el docente del siglo XXI, sería que adopte una actitud de investigador que le permita obtener una formación profesional de **inspector educativo**. Al desarrollar esos hábitos y alcanzar esa formación investigadora, el docente tendrá los elementos necesarios para formular procesos metacognitivos; entendidos como: *“La metacognición es el proceso de análisis, de autorreflexión e identificación de los procesos mentales o cognitivos que se utilizan para poder aprender, pensar, innovar, criticar y solucionar problemas”*. **(Casas, 2006:24)** Esto implica que, el docente razone sobre su propio razonamiento, piense sobre su propio pensamiento y al hacerlo, estaríamos hablando de un gran adelanto tanto en su proceso personal como profesional.

El papel que juega el docente en cualquier cambio educativo y social, resulta primordial. Debiendo destacarse que todas las sociedades y en especial las de América Latina requieren de procesos educativos que lleven a disminuir los graves rezagos educativos y las situaciones de desigualdad social y

económica. Cada país tiene su propia ideología educativa, pero **el docente tiene la última palabra en el enfoque y forma de trabajo que realiza con sus alumnos**. Por tal virtud, es de gran importancia que el docente adquiera conciencia social, planteándose él mismo su concepción de sociedad; asimismo, tenga claro ciertos proyectos que viabilicen una sociedad democrática, justa, equitativa, transformadora, que hagan posible alcanzar una mejora de la calidad de vida de los seres humanos y el bienestar social. **(Casas, 2006)**

Para lograr los fines antes señalados, **el maestro deberá promover expectativas adecuadas en sus alumnos y en relación a los objetivos** que pretende alcanzar; o bien, de acuerdo a las intenciones del episodio o ciclo instruccional que se imparte. Al conseguir que el alumno comparta metas o intenciones, asegurará en gran medida que éste actúe motivado por aprender y que encuentre sentido a sus aprendizajes.

El punto más difícil de atender por parte del docente, sería el impulsar una transformación social humanista mediante el desarrollo vivencial de valores éticos y morales. Esto se debe a la problemática al determinar ¿cuáles son los valores más importantes por desarrollar?, pudiendo destacarse los siguientes: tener iniciativa por hacer tareas o trabajos, mantener un constante espíritu de superación, utilizar adecuadamente la libertad, ser una persona crítica constructiva, ser solidario con la sociedad, ser corresponsable de la situación ecológica, tener un espíritu comunitario, desarrollar ambientes de justicia social, entre otros. Aunque, lo más complicado sería encontrar la forma adecuada para conseguir dicha asimilación. De tal suerte, **atender los valores requiere por parte del docente el convencimiento y la vivencia de los mismos**. Por eso, las sesiones de trabajo dada su complejidad, no pueden impartirse como se hacía tradicionalmente, es decir, sólo avocarse a transmitir conocimientos; sino que, deben ser vivenciales para lograr una interiorización de los valores.

Finalmente, antes de cerrar este punto es importante decir que con posterioridad (**supra 1.3.1.5.**), se hará una referencia puntual acerca de la participación del docente dentro de la gestión escolar. 46

1.3.2.3. Participación de los alumnos

El paradigma educativo que responde a los requerimientos de la sociedad del conocimiento, considera a los alumnos **como sujetos activos procesadores de información, que poseen competencias cognitivas para aprender y solucionar problemas; incluyendo la sensibilidad para participar en la transformación social.** Los aspectos anteriormente señalados, se estiman deseables para ser desarrollados en los alumnos; sin embargo, primero deberá atenderse el aspecto de las instituciones educativas, pues si ellas no cambian su estructura y finalidad, existe pocas oportunidades de llegar a la transformación (refundación) escolar.

Un punto importante que debe estar presente, corresponde a la motivación inculcada en los alumnos por participar en su formación, ya que sin este interés todo lo comentado pierde eficacia, incluyendo los cambios metodológicos, didácticos, estructura de la institución, etcétera. Al respecto, **Bouché (2003)** considera que hay tres razones por las que el ser humano trabaja: Una de carácter “extrínseco”, que implica el afán de tener más cosas materiales (dinero), y con éstas alcanzar otros deseos. La segunda, de carácter “intrínseca”, cuyo motivo principal radica en lograr la satisfacción a través de la acción realizada; y, la última, conocida como “trascendente”, consiste en darse a los demás de manera que éstos puedan beneficiarse. Sin embargo, el centro de todo radica en el querer de los alumnos para que haya aprendizaje: *“...se han formulado multitud de teorías que intentan dar explicación a un fenómeno que, en principio, nos parece complejo y en el que intervienen más de una causa, entre ellas la inteligencia y la emoción. Sus fuentes, no obstante, son muchas, y, por desgracia, bastantes de ellas desconocidas”.* (**Bouché, 2005: 203**)

En consecuencia, la participación del alumno en su proceso educativo resulta indispensable, pues sin ella serían inútiles los cambios realizados tanto por los docentes como de las instituciones educativas; e igualmente, se vería afectado su propio desarrollo, dado que el alumno marca el ritmo de su aprendizaje.

47

1.3.2.4. La gestión escolar¹ base de la refundación de la escuela

La propuesta sociocognitiva conlleva cambios sustanciales en la estructura de las instituciones educativas del siglo XXI. La realización del diseño funcional en cualquier ámbito educativo, no sólo parte de los alumnos y su proceso de aprendizaje ni de sus expectativas y motivos, sino también de la gestión que tienen las instituciones educativas. **Sobre esta base, se posibilita la presencia de experiencias sustanciales**, dirigidas a promover nuevos aprendizajes en los alumnos (por descubrimiento), para potenciar, inducir o entrenar capacidades tales como destrezas, habilidades cognitivas y metacognitivas, así como valores-actitudes.

Las reformas educativas en diversos países fueron realizadas con el fin de **equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos**; sus políticas están encaminadas a descentralizar la educación y revisar los contenidos curriculares para adecuarlos al avance del conocimiento científico y tecnológico. Estos cambios, han originado una gran preocupación de las autoridades educativas, sobre todo al pretender que la **escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa**, contribuya a formar capacidades para la eficacia económica, exista una democratización política y participación social. No obstante, resulta evidente que para realizar todas esas propuestas, se requiere una profunda transformación de la escuela en su estructura (organización) y dinámica de gestión pedagógica.

De ahí que, **la gestión pedagógica cobra importancia en el proceso escolar, ya que en el fondo constituye: “el gobierno ordenado de los**

¹ Cuando se mencione “gestión escolar” o “gestión pedagógica”, estamos hablando del mismo concepto.

elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros". (Gimeno en Ezpeleta, 1992:66) En consecuencia, la 48
calidad no depende exclusivamente de los medios materiales, recursos financieros y profesores suficientes, sino además influyen las variables cualitativas impuestas en el funcionamiento interno de las instituciones escolares. Dicho de otro modo, la calidad está también en los procesos. Cabe decir que, una situación incorrecta existente **radica en la separación del vínculo organizativo y pedagógico**; dado que en la práctica, generalmente las dos dimensiones se abordan de manera independiente:

"Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar". (Ezpeleta, 1992:17)

En todas las cuestiones pedagógicas realizadas en los establecimientos educativos, **el punto de convergencia está en la gestión escolar**. Así que, si se busca calidad educativa, resulta indispensable revisar tanto los procesos de gestión como el funcionamiento pedagógico, toda vez que ambos van indisolublemente unidos. Consecuentemente, **la gestión escolar de los planteles educativos representa un enclave fundamental en el proceso de transformación**, pues constituye el principal espacio que debe modificarse por ser el lugar donde se origina la interacción con los alumnos y, además se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Por eso, resulta indispensable realizar las transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento. **(Ezpeleta, 1992)**

Por consiguiente, solo cuando se llevan a cabo **las modificaciones en los establecimientos educativos, logrará alcanzarse la calidad educativa** que el contexto actual reclama; asimismo, disminuirán los índices de repetición y fracaso escolar, especialmente en la escuela básica. Esto se afirma al pronunciar que: *"La magnitud del fenómeno (fracaso escolar) permite sostener que no se trata de un problema exclusivamente pedagógico, sino es el reflejo de una acumulación de carencias materiales, culturales y por supuesto*

educativas” (Tedesco, en Ezpeleta, 1992:27). Todo lo anterior significa que, al haber calidad educativa, no sólo existe una disminución en el fracaso escolar, sino también surge la optimización de recursos humanos y materiales tan escasos en Latinoamérica. 49

La refundación de la escuela, es decir, realizar las transformaciones en las instituciones y elevar la calidad en la educación, exige **la revisión de ciertos puntos que señala la gestión pedagógica**. Los más destacados son: la autonomía, la profesionalización del magisterio, el enfoque pedagógico, los procesos de cambio e innovación, el trabajo colaborativo que se realiza en el centro y la rendición de cuentas. A continuación, estos puntos serán explicados brevemente.

En cuanto a la autonomía, puede considerarse como un factor que influye en la gestión pedagógica. Su aplicación tiene dos sentidos: Primero, puede entenderse como la racionalización en la maquinaria burocrática de los sistemas educativos, con el objeto de hacer llegar a la escuela los recursos materiales y los aportes técnicos necesarios para una eficiente organización de la enseñanza y así tener una interacción más efectiva con el medio social; y, la segunda, responde a **tener la posibilidad de influir en la formación, selección y evaluación de los recursos humanos**; así como de poder elaborar una propuesta pedagógica desde la escuela, acorde al contexto de las diversas culturas que tiene cada institución. En este sentido, se dice:

“Las estrategias deben tener como base la autonomía de la escuela para elegir las que sean más convenientes a su puesto de trabajo y, por lo tanto, en el carácter no obligatorio de su adopción por parte de la unidad escolar. Esta debe ser la responsable de su propio plan de trabajo y de la gestión de su plantel desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento del contenido, de la selección de los materiales didácticos, de las formas de integración del currículum, en fin, de todos los elementos que constituyen la gestión pedagógica”. (Namo De Mello, en Ezpeleta, 1992:58)

Respecto a la **profesionalización del magisterio**, está considerado como un elemento clave que facilita los cambios educativos deseados y acelera los procesos de la gestión escolar. Esto se logra, siempre y cuando el docente adquiera un compromiso con la gestión y operatividad pedagógica de su

institución y asuma la responsabilidad que le corresponda. Por consiguiente, **el docente es el detonante en la renovación educativa**, debiendo adoptar una actitud decidida al caminar por nuevos rumbos pedagógicos y organizacionales; sin embargo, **dará ese paso cuando tenga la actualización pedagógica y humana** suficiente que le brinde seguridad en su hacer por la educación y sobre todo, que él quiera comprometerse en la búsqueda de nuevos procesos educativos, afrontando los riesgos que eso conlleva. Por otra parte, la institución debe permitirle esa búsqueda mediante modelos de interacción más horizontales. En este sentido, advertimos que: *“El cambio educativo implica una alteración del clima psicosocial y de las formas de ejercer el poder y el control”*. **(Gimeno en Ezpeleta, 1992:72)** Finalmente sólo queda decir que, un nuevo estilo de profesionales de la educación, necesita llevar a cabo procesos originales de gestión educativa. 50

De acuerdo al enfoque pedagógico o concepción de la educación, será **el tipo de gestión educativa**. Actualmente, la educación otorga un papel importante a los alumnos en su aprendizaje y en la participación social; esto significa que, el papel de la educación está considerando una visión más integral, formular una organización institucional y realizar una renovación constante que permita dicho desarrollo. **(supra 1.3.1.2.)**

Otro elemento que la gestión pedagógica promueve en las instituciones educativas implica el cambio o innovación. A medida que crece el conocimiento, las teorías se modifican o son reemplazadas; por eso, resulta de gran importancia que los centros educativos contribuyan y sobre todo apoyen a los docentes en su actualización, especialmente en la investigación e innovación. Esto ayudaría no sólo a transformar dichos centros, sino también influye en los profesores a nivel individual, ya que generalmente no se aprovechan las innovaciones porque no las crean; o bien, por conducirse a través de la costumbre, desperdiciándose así los medios o la formación para codificar la experiencia innovadora. **(Gimeno, 1992)**

No debe pasarse por alto, que en la sociedad de la información o conocimiento **es importante fortalecer en los alumnos y docentes la capacidad de**

adaptación rápida a necesidades nuevas, pues todo cambio trae incertidumbre y descontrol. Dado que actualmente esas modificaciones son cotidianas, 51 deberán formarse alianzas e interacciones entre instituciones o equipos de docentes con una dinámica de innovación.

Un elemento necesario que propone la gestión escolar para alcanzar la refundación en la escuela, consiste en **promover el trabajo colegiado o colaborativo**. Con estas acciones efectuadas por parte de los docentes, se lograría obtener respuestas concretas ante situaciones nuevas que pudieran surgir en los centros educativos; e incluso, sería la forma más adecuada de plantear cambios duraderos que respondan a las necesidades de la institución y de sus alumnos. Para que exista la posibilidad de trabajar de manera colegiada, resulta imprescindible que los docentes tengan espacios de autonomía pedagógica, como pueden ser las academias.

El último paso propuesto por la gestión escolar, se refiere a **la rendición de cuentas**, mismo que toma importancia al contemplar el escaso rendimiento que presenta la escuela en sus operaciones pedagógicas y ante grandes sectores de la población. **Las políticas implementadas de transparencia** llevan a cuidar los aspectos financieros y pedagógicos realizados en ésta. En tanto, en el aspecto pedagógico se contempla la contratación de personal, que sea especializado en el área y no obedezca a otros criterios. La gestión de la escuela será más eficaz contando con especialistas en las diferentes áreas. Un instrumento utilizado en México en los últimos años es la evaluación denominada ENLACE, que tiene la finalidad de valorar los resultados y solicitar la rendición de cuentas de los responsables del proceso educativo: *“Los programas de implantación de currículos de perfeccionamiento del profesorado, de establecimiento de alternativas organizativas,...cuando se acompaña de la evaluación adecuada, son como una especie de aceleración histórica en una determinada dirección,..”*. (Gimeno en Ezpeleta, 1992:65)

Sin embargo, **la trama organizativa de la escuela** es poco visible y cuestionada, a pesar de ser considerada como un componente esencial de la gestión pedagógica. Aún cuando tradicionalmente han ubicado la organización

en la parte administrativa no puede pensarse como una “forma” independiente de su contenido, debido a que **la estructuración y conformación institucional de las escuelas constituyen el primer condicionante del trabajo educativo:** 52

“La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad”. (Ezpeleta, 1992:107)

Finalmente, debe puntualizarse que al hablar de gestión pedagógica, implica tender un puente entre las gestiones políticas, administrativas y técnicas; con el objeto que los diferentes niveles educativos confluyan en una formación integral de los niños y jóvenes que hoy se encuentran inmersos en un mundo global y deshumanizado.

CAPÍTULO II

PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO

Ante la situación social existente en el mundo globalizado, algunos países consideran que **brindar educación a su población resulta el medio más eficaz para superar las graves situaciones de pobreza y desigualdad económica**; además, están concientes de la gran influencia que ésta ejerce en otras esferas, como son: social, política y cultural. Por consiguiente, será necesario que las instituciones educativas realicen una serie de profundas transformaciones que abarquen diversos aspectos: estructurales, curriculares, metodológicos, etcétera; con la finalidad de brindar a los alumnos una formación que permita su integración en la sociedad actual. No debe olvidarse que, un **cambio por regla general, ocasiona una serie de rupturas**, en diversos ámbitos; pudiendo originarse desde la parte teórica, o bien, epistemológica, hasta la práctica como es la didáctica, es decir, el trabajo dentro del aula.

Actualmente, gracias a los avances que presentan las diferentes disciplinas que tratan asuntos educativos, como la Psicología, Filosofía, Pedagogía y Sociología entre otros, abren un rico abanico de posibilidades para hacer estudios detallados en las diferentes áreas de dicho complejo disciplinario con sus implicaciones teóricas y prácticas.

En el presente apartado se realizará una breve exposición de los avances y transformaciones que a través del tiempo ha sufrido la psicología educativa, dada su calidad de disciplina pluriparadigmática. Así mismo, servirá de base para explicar algunas propuestas de cambios importantes y novedosos dentro del campo educativo, tal como lo es la aplicación del paradigma sociocognitivo en las instituciones lasallistas en México y cuya explicación detallada del mismo se realizará más adelante. **(supra capítulo 4)**

2.1. Paradigmas que anteceden

La construcción del conocimiento humano no puede considerarse como un hecho meramente casual, ni tampoco es algo que sucede anecdóticamente. Luego entonces, debe entenderse como un proceso que se origina con el tiempo en base a la experiencia, la influencia del ambiente, las transmisiones del conocimiento significativo que para cada individuo son diferentes. **Hasta nuestros días, existen dos grandes corrientes del pensamiento** que permitan la estructuración de este proceso de construcción del conocimiento: **Una de tipo deductivo y otra de tipo inductivo.** La primera, refiriéndonos a la deductiva, sabemos que se materializa en el racionalismo, pues trata de explicar la realidad partiendo de principios y teorías; esto es, desde los conceptos a los hechos. En tanto, la corriente de clase inductiva toma el cuerpo del empirismo, cuya explicación de la realidad parte de los hechos y las experiencias concretas y desde éstos asciende a los conceptos, teorías y principios. Estas visiones generan dos formas contrapuestas de construir la ciencia y de justificar la realidad, lo cual afecta no sólo a las disciplinas de la naturaleza, sino también a las teorías del hombre y de la sociedad.

“Se ubican otras conceptualizaciones epistemológicas con respecto al problema de la construcción y evolución del conocimiento científico. En particular, se han destacado tres posturas como alternativas antagónicas a los planteamientos inductivos y positivistas: el falsacionismo de Karl Popper, el falsacionismo sofisticado de los programas de investigación de Imre Lakatos y los trabajos en torno al desarrollo histórico de las ciencias de Thomas Kuhn. Los dos primeros utilizan criterios puramente racionalistas para los avances de la ciencia. Kuhn tiene otra postura y le da un peso específico a los factores de tipo sociológico y psicológico (ambos factores externos) en los cambios o avances de las ciencias”.
(Hernández Rojas, 2002: 60-61)

Los dos enfoques antes descritos, se concretan en paradigmas, actuando como macromodelos teóricos explicativos; que a su vez, son considerados como entornos de construcción del saber. Dentro de estos macromodelos explicativos se han desarrollado diferentes formas del saber, proporcionando estilos diferentes de hacer, de enfrentarse y acercarse a la realidad, maneras diferentes de comprender y explicar las realidades de estudio. Obviamente, marcan líneas diferentes y en ocasiones contrapuestas de trabajo, siendo

desde esta contraposición y falta de consenso donde se genera el conocimiento, se construye, obtiene cuerpo y se justifica el saber.

De acuerdo a los planteamientos hechos por **Kuhn (1962)**, puede **definirse el paradigma como un esquema de interpretación básico que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos**. La aparición de un determinado paradigma afecta a la estructura de un grupo que practica un campo científico concreto; por lo tanto, implica la existencia de una comunidad formada por teóricos que realicen una actividad como conjunto de compromisos de una cultura científica. Además, deberá poseer un potencial explicativo para el conjunto de problemas que plantea dicha comunidad y elaborar un marco de referencia y de actuación.

El paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad, en nuestro caso de una realidad pedagógica y educativa. **El modelo educativo abarca la teoría, la teoría-práctica y la práctica dentro del aula**, influyendo en la reflexión de los profesionales y de sus modelos de acción; también, marca un estilo y una tendencia concreta de un grupo ante una realidad determinada.

En el área educativa, **un paradigma indica una mentalidad vinculada a la investigación científica** dentro de un campo determinado de la educación; ello supone una estrecha correspondencia entre corrientes epistemológicas y modelos científicos. Toda ciencia se apoya en una epistemología que presupone una filosofía, y una teoría que afecta sus formas de construcción y desarrollo. **En este sentido, entendemos que un paradigma es un macromodelo teórico de educación**, concebido como una ciencia que afecta tanto a la parte teórica como a la práctica de la misma. **(Román, 1999)**

Al percibir los paradigmas como matrices disciplinares que comparte una comunidad específica de investigadores, advertimos cinco tipos de componentes definitorios a saber: a) problemática o espacios de problemas de investigación; b) fundamentos epistemológicos; c) supuestos teóricos; d)

prescripciones o propuestas metodológicas; y, e) proyecciones de aplicación.

(Bisquerra, 1989, Chalmers, 1984, Figueroa, et al., 1981, Fourez, 1994, 57 Medina 1990; todos ellos en Hernández, 2002)

Los componentes antes señalados presentan las siguientes características:

a) **Problemática o espacio del problema de estudio de investigación.**

Hace referencia al espacio que ocupa un problema en la realidad; por tanto, un paradigma podrá ser abordado como un campo de análisis, estudio e investigación. Es menester generar una serie de soluciones prototípicas (ejemplares) para estas problemáticas.

b) **Fundamentos epistemológicos.** Son supuestos de orden metacientífico necesarios que ayudan a afrontar la problemática definida y que comprometen a la comunidad adepta al paradigma. En esencia, tienen que ver con aspectos de tipo metateóricos, los cuales se vinculan a concepciones epistemológicas y filosóficas de diverso orden; como ejemplo podemos nombrar las axiológicas.

c) **Supuestos teóricos.** Este componente es similar al concepto de núcleo empleado en los programas de investigación científica de Lakatos. Es decir, las hipótesis que comparten los especialistas son las bases conceptuales explicativas fundamentales de la matriz disciplinar. **Cada paradigma tiene su propio lenguaje y su sistema conceptual.**

d) **Prescripciones metodológicas.** Comprende al conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y reglas que acepta una comunidad de profesionales, para ser utilizadas en el trabajo de construcción y refinamiento del paradigma.

e) **Proyecciones de uso o aplicación.** Son los planteamientos propuestos o procedimientos y técnicas de aplicación, que derivan esencialmente de los principios y supuestos teóricos trazados por los paradigmas; con la finalidad de analizar y solucionar problemáticas concretas de un espacio determinado de la realidad. **(Hernández, 2002)**

2.1.1. Paradigma Cognitivo

Durante las últimas tres o cuatro décadas del siglo veinte, advertimos que en algunos países del mundo, sobre todo en Estados Unidos, aconteció un gran cambio tanto en el área de la psicología en general como en la educación. En sí, hubo un desplazamiento del paradigma conductista por el paradigma cognitivo, originado por la inoperancia del primero, dado que no logró explicar determinadas cuestiones referentes al ¿por qué unos alumnos aprenden y otros no?, ¿cuáles son los procesos que tiene el alumno para aprender? Esta circunstancia, motivo una búsqueda en las instituciones y en las aulas de un **paradigma alternativo**.

Las primeras investigaciones del paradigma alternativo, también llamado procesamiento de la información, fueron de carácter básico sobre procesos perceptivos, de atención mnéticos, etcétera; realizadas en el laboratorio con materiales artificiales. Su influencia que data de finales de los años 50s. y a principios de los 60s., estuvo limitada en las situaciones de la vida real, incluido el campo de la educación. De hecho, puede decirse que este paradigma comenzó a desempeñar un papel más protagónico en la Psicología de la Educación gracias a que en esa época resultaron de gran interés los trabajos efectuados por Piaget; y posteriormente, por las notables aportaciones de Bruner, Ausubel y Vygotsky, debido a que éstas se acercaron más a los psicólogos educativos que a los psicólogos generales. Todos los estudios que se realizaron al respecto tienen en común haber enfocado su atención en una o más dimensiones de lo cognitivo, como son: atención, percepción, memoria, lenguaje, pensamiento, inteligencia, etcétera; sin olvidar decir que cada uno tiene sus diferencias.

Al profundizar sobre el estudio de la **inteligencia**, surgieron diversas teorías que abarcan **la perspectiva del procesamiento de la información**. Entre ellas se puede mencionar las siguientes: **Teoría de los Procesos, Teoría de los Parámetros Modales, Teoría Triárquica de la Inteligencia**. En consecuencia, nace una nueva postura en relación a ésta, considerándola

como una capacidad mejorable que permite desarrollar nuevas técnicas en su entrenamiento cognitivo. Esta nueva concepción favoreció la innovación y la solución de problemas.

59

De los estudios realizados por dichos autores, los que han proporcionado algunas aportaciones para postular un modelo cognitivo dinámico y abierto al cambio (**Mitjavila, 2005**), encontramos los siguientes:

- **El constructivismo de Piaget y los neopiagetianos.** Esta teoría permite que el aprendiz actúe como protagonista de su aprendizaje. Por tanto, aprender implica no solo modificar conocimientos previos, sino incorporar otros nuevos, siendo precisamente ese proceso de integración de conceptos el que promueve el surgimiento del conflicto cognitivo.
- **El aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Reigeluth).** Sus seguidores presumen que este aprendizaje surge cuando el estudiante encuentra sentido a lo que aprende, partiendo de esquemas previos que admiten insertar o dar continuidad al nuevo conocimiento.
- **El aprendizaje por descubrimiento de Bruner.** Esta hipótesis contempla una nueva visión inductiva del aprendizaje, respetando la estructura del aprendizaje en el alumno. Observa las siguientes etapas: inactiva (se construye por la acción desde la percepción); icónica (aprendizaje desde la representación mental); y, simbólica (manejo de símbolos y conceptos).
- **La Zona de Desarrollo Potencial de Vygotsky.** Se fundamenta en los modelos socio histórico y cultural de la escuela rusa, que consideran la existencia de una zona de desarrollo potencial (aprendizaje potencial) en los aprendices; siendo posible su desarrollo, sólo si existe la ayuda adecuada de los adultos. Afirman que bajo estas condiciones, la inteligencia mejora como producto del proceso de aprendizaje, pues aceleran su desenvolvimiento y maduración.

- **El Interaccionismo Social de Feuerstein.** Acepta la existencia de un Potencial de Aprendizaje que puede desarrollarse por medio de la mediación. 60 De esta manera, la inteligencia y sus operaciones básicas son mejorables a partir de programas de enseñar a pensar.

Román y Díez (1999), al examinar el paradigma cognitivo lo caracterizan de la siguiente manera:

- **Parten de la metáfora básica subyacente del organismo entendido como una totalidad.** Por ende, la educación tiene como finalidad fundamental desarrollar procesos cognitivos (capacidades-destrezas) y afectivos (valores-actitudes). Este enfoque holístico implica que todo lo cognitivo humano tiene tonalidades afectivas.
- **El modelo a seguir por parte del profesor será reflexivo,** en sus modos de hacer en el aula; toda vez que el análisis de sus pensamientos coexiste de manera reflexión-acción-reflexión. **(Pérez Gómez, 1978)** Al adoptar esta posición, el **educador se convierte en un mediador del aprendizaje, subordinando la enseñanza al aprendizaje;** con la finalidad de desarrollar en los aprendices procesos cognitivos y afectivos. Sin embargo, primeramente necesita dominar su asignatura y utilizar una didáctica compuesta de procesos lógicos; sólo así garantizará la presentación de esquemas claros de aprendizaje en los alumnos (arquitectura del conocimiento).
- **El modelo curricular subyacente debe caracterizarse como un currículum abierto y flexible.** En la práctica, generalmente la administración define el currículum base y el profesor hace un diseño curricular propio adaptándolo a su centro y al aula; siendo el trasfondo y el objetivo último, los que señalan los contenidos y los métodos como medios para desarrollar capacidades y valores. Por ende, los contenidos deberán estar articulados de manera significativa para que surja la arquitectura del conocimiento y facilite la relación vertical (hecho – concepto o concepto – hecho); sin descuidar el aspecto significativo que parte desde la experiencia del alumno.

• **La evaluación posee una doble perspectiva.** Por una parte, intenta evaluar los objetivos cognitivos y afectivos desde metodologías cualitativas; y, por la otra, calificar contenidos y métodos. Resulta imprescindible la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas para ubicar con exactitud el punto de partida.

61

• La metodología y la vida en las aulas deben centrarse en el **desarrollo y práctica de estrategias de aprendizaje, que estarán orientadas a la consecución de los objetivos cognitivos y afectivos.** Es decir, con el aprendizaje significativo se busca potenciar la motivación intrínseca del aprendiz para que por sí mismo consiga aprender a aprender.

• **La enseñanza deberá centrarse en los procesos.** El profesor está considerado como un mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento que anticipa el modelo de aprendizaje-enseñanza. Este modelo, elige de manera prioritaria los procesos de aprendizaje que debe seguir el alumno.

• **El modelo de investigación subyacente será mediacional centrado en el profesor y en el alumno.** Sobre estas bases, el docente debe admitir que la inteligencia del alumno podría mejorar a través del desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social; por ello, necesita recuperar el concepto y sentido de la imaginación, que le servirán como arquitectura del conocimiento. En consecuencia, este modelo de aprendizaje formaría un tipo de persona y ciudadano crítico, constructivo y creador.

Las **principales aportaciones** que este paradigma ofrece pueden resumirse en las siguientes:

- a) Formula una reflexión que resulta válida para superar los modelos de aprendizaje propuestos por el paradigma conductista y el ecológico o contextual;

- b) Desarrolla una amplia conceptualización y reflexión fundamentada en la introspección para aclarar la pregunta: ¿cómo aprende el que aprende?;
- c) Pretende explicar qué se entiende por **aprender a aprender a partir de un uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas**;
- d) Realiza un análisis de diversos conceptos, como son: la memoria, la representación mental, la inteligencia, etcétera, considerándolos útiles, toda vez que el aprendizaje se construye a partir de procesos cognitivos primarios y superiores;
- e) Esta de acuerdo con la idea que permite a los centros educativos descifrar e interpretar las formas de intervención que hacen para con sus alumnos;
- f) Brinda apoyo a las instituciones para que puedan convertirse en centros que aprenden.

Como **limitaciones del paradigma cognitivo** advertimos las subsiguientes:

- a) Se ubica dentro de un régimen individualista, por lo que necesita complementarse con modelos más socializadores;
- b) No alcanza a contemplar la dimensión social el aprendizaje cooperativo, ni el interaccionismo social;
- c) Tiene una visión psicologista, que lo aísla de las aportaciones de otras disciplinas;
- d) A nivel escolar y educativo, se encuentra en la fase de construcción teórica y sus avances todavía están limitados.

2.1.2. Paradigma sociocultural

En el mundo de la educación, existen diferentes paradigmas que han tenido impacto. Entre ellos, se puede mencionar el sociocultural, también conocido como contextual, social, socio-cultural, ecológico. Su institución en el área de la enseñanza es reciente y uno de sus iniciadores fue L. S. Vygotsky.

Las disciplinas que influyeron representativamente en la formación de este paradigma son: La Biología de los Ecosistemas (ciencia ecológica); la Ecología Humana (ecología cultural); Modelo Socio-histórico (**Vygotsky, 1975, 1979**); Modelo del Interaccionismo Social (**Feuerstein, 1979**); el Aprendizaje por Imitación (**Bandura, 1982**); y, las Teorías Socio-críticas (**Habermas, 1985**), entre otros.

Este paradigma se ve enriquecido con las aportaciones hechas por los autores antes mencionados; destacándose las ideas de: la **cultura como componente fundamental y básico de la comunidad humana**; la sociedad tiene privaciones culturales por superar; la posibilidad de mejora aparece cuando existe la oportunidad de una proximidad o relación con otros modelos. Por su parte, Vygotsky y su escuela socio-histórica, contribuyeron con conceptos fundamentales a la visión socio-cultural de las funciones psicológicas superiores. Según este autor, el aprendizaje debe incluir el desarrollo de las funciones psicológicas a través del contexto de relaciones socioculturalmente organizadas, la mediación social o cultural, la construcción de la cultura por medio de un proceso dialéctico (la internalización personal y el contexto o escenario socio-históricamente determinados); siendo su aporte más significativo la descripción de la **Zona de Desarrollo Potencial, que establece las posibilidades que existen de aprender por parte del alumno, a través de la intervención adecuada y oportuna de los adultos.** (Martínez Beltrán, 1994)

Inclusive, este paradigma sociocultural toma muy en cuenta las situaciones de clase y los modos como responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Asimismo, **otorga un valor al estudio del escenario de la conducta escolar y social; subraya la interacción entre individuo y ambiente, fortaleciendo la investigación del contexto natural.** (Lortie, 1973; Doyle, 1986 los dos en Mitjavila: 2005)

Por su parte, Román y Díez (1999) marcan como características principales del paradigma sociocultural las siguientes:

64

- **La metáfora básica como escenario de la conducta, sitúa el énfasis en las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente.** Dentro de este marco de referencia, se pretende que exista una organización cultural para que el aprendizaje se adquiriera de manera contextual y compartido; en este sentido, el contexto vendría ser una conducta vivenciada y significativa que ayude al sujeto a incorporarse al aula, siendo precisamente en ese lugar donde surgirá el aprendizaje significativo.
- **El profesor seguirá un modelo que subyace en lo técnico-crítico.** Esta condición involucra al educador a comportarse como mediador tanto de la cultural social e institucional como en el aprendizaje, debiendo emplear técnicas de mediación y métodos cooperativos; sin olvidar que, la base del aprendizaje-enseñanza tiene como centro la vida misma y el contexto social donde se desenvuelve el alumno. En efecto, el docente orientará su trabajo para alcanzar el **desarrollo de las facultades superiores** (capacidades, destrezas, valores y actitudes).
- Proponen un **currículum abierto y flexible**. Es cierto que, la cultura a interiorizar por los aprendices se contextualiza y adapta a los entornos concretos; este escenario permite aplicar una **metodología etnográfica (Woods, 1987), participativa y colaborativa**. Consecuentemente, el aprendizaje deberá desarrollarse de manera cooperativa, entre iguales y mediado, como formas de compartir la cultura institucional; y, a la vez, fomentar el desenvolvimiento de las capacidades y valores. A **este modelo, podríamos denominarlo de aprendizaje-enseñanza**, ya que prioriza el cuestionamiento del cómo aprende y para qué aprende, frente al qué aprender.
- **Los objetivos y metas del paradigma sociocultural educativo, pretenden desarrollar las funciones psicológicas superiores de los alumnos.** Entendemos como funciones psicológicas las capacidades y valores utilizables en la vida cotidiana dentro de un contexto concreto. Entonces, deberán

emplearse como un medio para alcanzar los objetivos de los contenidos como formas de saber y de hacer, los cuales serán determinados por los programas oficiales y la cultura institucional. 65

- **El perfil de persona y ciudadano** que potencia este modelo, sería aquel que puede mejorar su inteligencia por medio del aprendizaje; siempre y cuando desarrolle y utilice sus **capacidades, destrezas, habilidades**, y adquiera la capacidad de convivir aplicando ciertos valores y actitudes en contextos sociales concretos. De esta forma, el crecimiento de la persona surge mediante el **aprendizaje personal y sociocultural, pues la enseñanza se obtiene de manera compartida y a través de los medios sociales. (Feuerstein, 1980)**

Las principales aportaciones y limitaciones que este paradigma sociocultural representa, de acuerdo al estudio realizado por **(Román y Díez, 1999)** son las siguientes: Respecto a las primeras, es decir, a las aportaciones, advierten que está ubicado dentro de **una visión comunitaria y social de los aprendizajes**. Por eso, proponen un **análisis de la construcción social de la mente y de la personalidad desde una dimensión más psico-social**; e incluso, ayuda a promover el **desarrollo de la fuente sociológica del currículum**. De esta manera, **el profesor adquiere la dimensión de mediador de la cultura social**; y, por último, también observan que pretende dar a la escuela un enfoque orientado a la **preparación de personas y ciudadanos capaces de vivir y convivir**. En tanto, **las principales limitaciones** que se infieren a este paradigma socio-cultural, pueden resumirse en una preocupación **más de la colectividad que de los propios individuos** que conforman esa sociedad; consecuentemente, **tiende a generalizar**.

2.2. El Paradigma sociocognitivo

Del análisis de los paradigmas cognitivos y sociocultural, surge el planteamiento de **un nuevo paradigma socio-cultural. (Román y Díez, 1999)** En efecto, cada uno de los paradigmas antes mencionados, aportan su visión y características peculiares que, integrándolas conforman un modelo educativo

compatible entre sí; bajo una propuesta de transformación teórica y metodológica que responda a las necesidades de una sociedad globalizada con un tinte humanista.

Los alcances que este paradigma sociocognitivo pretende cubrir, implican que a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos, se vea favorecido el aprendizaje significativo individual (modelo cognitivo); debiendo complementarse con la experiencia individual y grupal contextualizada de los alumnos (modelo sociocultural); para que de esta manera, surja el interés y la motivación necesaria que posibilite la creación de actitudes, valores, capacidades y destrezas.

Román y Díez (1999) de acuerdo a los estudios e investigación que han realizado están convencidos de los beneficios y de la complementariedad de los paradigmas cognitivos y socio cultural, cuya integración da origen al enfoque sociocognitivo. De ahí la tarea de propagarlo, a la cual me adhiero en el presente trabajo. A continuación se mencionan algunas razones a lo anteriormente dicho:

- a) El paradigma cognitivo centra su atención en los procesos de pensamiento del profesor (cómo enseña) y del alumno (cómo aprende); mientras que, el paradigma socio contextual se preocupa del entorno y de la vida del aula; de ahí, la importancia que representa que ambos aspectos estén obligados a conseguir su complementariedad.
- b) Respecto al alumno, debe considerársele como actor del aprendizaje, ya que es parte de ese escenario, es decir, su contexto vital. Bajo estas circunstancias, la interrogante formulada de ¿cómo aprende un alumno?, se convierte y queda reforzado en el ¿para qué aprende?; vista desde una perspectiva contextualizada. Esto confirma que las capacidades y los valores poseen no sólo una dimensión individual sino también social.

- c) Una de las características propias del paradigma cognitivo consiste en fomentar el individualismo, pues sólo vigila los procesos que efectúa una persona; no obstante, el paradigma socio contextual tiende a sociabilizar, ya que se apoya en la interacción contexto – grupo – individuo y viceversa; por tal razón, es necesario que ambos paradigmas logren su integración.
- d) A través del paradigma cognitivo se puede dar significación y sentido a los conceptos y hechos, desde la arquitectura del conocimiento (aprendizaje constructivo y significativo). En tanto, el paradigma socio-cultural, ofrece estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido dentro de un marco de la cultura social e institucional.

Por lo demás, ambos Doctores Román y Díez, consideran que las aportaciones de Piaget y Bruner, específicamente en la hipótesis “dimensión constructivista del aprendizaje, a partir de la experiencia que el alumno posee”; está complementada con los aportes de Ausubel y Novak sobre el análisis de la “dimensión conceptualista del aprendizaje, a partir de los conceptos que el alumno posee”; así como la integración de la dimensión socio cultural del aprendizaje, desde el modelo socio-histórico de Vygotsky, Wertsch el interaccionismo de Feuerstein y, el ecológico de Bronfernbrenner; sólo al ser consideradas todas estas contribuciones razonablemente integradas, tendrá sentido el aprendizaje escolar. **(Román y Díez, 2003)**

Finalmente, cabe decir que de acuerdo a los componentes integradores de los paradigmas señalados se presenta al paradigma sociocognitivo como un enfoque educativo.

2.2.1. Problemática: la integración de las representaciones mentales y el desarrollo de la conciencia social

La aplicación del paradigma sociocognitivo, **busca dar respuesta a la situación educativa** imperante desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, por la implantación del fenómeno de la globalización y mundialización. Como ya quedo expuesto en el capítulo precedente (**supra 1.3.1**), **la globalización**

exige que las personas posean capacidades-destrezas, idóneos para 68
enfrentar los retos de innovación que se generan a cada momento; aunque también requiere personas capaces de cuidar y relacionarse con su entorno a través de valores-actitudes; con la finalidad de evitar un incremento en la deshumanización predominante en esta época.

Algunos docentes creen que el paradigma sociocognitivo es novedoso y un tanto complejo en su comprensión y aplicación educativa, **debido al corte tradicional de la enseñanza que ha imperado en la escuela**; así como la dificultad que ha existido en la integración de los paradigmas cognitivo y sociocultural en el aula; y, la aplicación de un método centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza.

En su integración, el paradigma sociocognitivo está conformado de diversas teorías de corte cognitivo y social. Respecto a las primeras, es decir, las de corte cognitivo, atienden la explicación y describen la naturaleza de las representaciones mentales; determinando el papel que éstas desempeñan en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas. Como es el caso de la teoría constructivista de **Piaget (1978)**; la teoría por descubrimiento de **Bruner (1966)**; la teoría del aprendizaje significativo de **Ausubel (1983) y Novak (1998)**; y, las teorías del procesamiento de la información de **Sternberg (1997)**, entre otros.

La parte cognitiva de este modelo sociocognitivo, aporta claridad a través de las representaciones mentales, pues éstas ayudan a los alumnos a mejorar las que tienen; o bien, a desarrollar nuevas según sus necesidades. **Gardner (1987)** describe la cognición en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental, las cuales han sido denominadas de distintas formas. *“Algunos autores han utilizado expresiones como: “esquemas” (Bartlett, Ausubel y Rumelhart); “marcos” (Minsky); “guiones” (Schank); “planes” (Miller, Galanter y Pribram); “mapas cognitivos” (Neisser); “categorías” (Rosch); “estrategias” (Newell, Flavell y Brown); o “modelos mentales” (Jonson-Laird). Debiendo decir que todas hacen*

referencia, con ciertas particularidades a tipos de representaciones mentales utilizadas por los sujetos". (Hernández, 2002: 122)

En tanto, **la perspectiva socio-cultural de este paradigma sociocognitivo, enfoca su atención en la parte social**; sobre todo en las producciones humanas como es el caso de la cultura. Ésta se alcanza cuando la persona desarrolla en su vida intelectual un encuentro con el mundo físico y existe una interrelación con las personas que le rodean. De esta forma, la cultura se adquiere con sentido y significación, pues supone tanto una socialización, como la madurez en la persona.

Al respecto, **Vygotsky (1979) expresa que el aprendizaje puede acelerar la maduración de los alumnos**. Esto se obtiene siempre y cuando haya un desarrollo y comprensión de la conciencia junto con los factores biológicos, considerados como procesos psicológicos inferiores; después habrá de emplearse las técnicas de intervención cultural (en particular el lenguaje), que da lugar a los procesos psicológicos superiores, los cuales resultan indispensables para alcanzar un desarrollo social.

En consecuencia, es deseable afirmar que **el paradigma sociocognitivo aporta esperanzas** para superar la situación actual (deshumanización y exclusión), empañada por un estado de desánimo en muchas personas. Autores como **Vygotsky (1979), Feuerstein (1979), Wertsch (1988)** mantienen visiones **optimistas al creer en la posibilidad de modificar la inteligencia** y en general las facultades superiores de los aprendices, a partir de la mediación adecuada en el aprendizaje:

"La enculturación empuja al desarrollo de las funciones superiores, más aún, éstas son el resultado de aquella. El aprendizaje de la cultura y el desarrollo sólo pueden explicarse en función de la historia personal, en el marco de un contexto social. La humanización es un producto de la educación formal e informal, concebida en términos de interacción".
(Román y Díez, 1999:79)

En la práctica educativa, es necesario integrar de forma armónica **tanto los procesos cognitivos en los alumnos, que ayudan a estructurar su pensamiento, como el desarrollo de los procesos psicológicos**

superiores contextualizados. Ambos, brindarán al estudiante una mayor cantidad de elementos formativos que le permitirá interpretar mejor el conocimiento nuevo adquirido; además lo capacitará para producir más discernimientos, ya sea en el área cognitiva como en la parte social, estando presente la una como la otra. **Este ofrecimiento permite que los educandos consigan una mejor integración** en su momento histórico de globalización y mundialización que les ha tocado vivir.

2.2.2. El fundamento epistemológico

El paradigma sociocognitivo comparte el enfoque epistemológico cognitivo y el sociocultural. Ambos modelos parten de principios filosóficos diferentes, que al integrarse en uno solo, constituyen una complementariedad en la visión epistemológica. Por tanto, se establece una postura y acciones educativas que permiten el desarrollo armónico de las dos. No obstante, estima importante desarrollar la racionalidad como parte esencial del acto del conocimiento **(Gardner, 1987)**; puesto que la parte cognitiva es utilizada por el sujeto para elaborar las representaciones y procesos internos de manera individual, como es el caso de las ideas, conceptos, planes, etcétera; representando el ordenamiento mental el elemento clave para desarrollar las capacidades, principalmente las cognitivas que proporcionarán las bases al sustento intelectual.

De esta forma, este enfoque cognitivo no da un peso específico a la influencia del medio ambiente para la adquisición y procesamiento del conocimiento, aunque si considera una cierta influencia: *“De igual manera, los teóricos cognitivos sostienen que los comportamientos no son regulados exclusivamente por el medio externo. Sin dejar de reconocer la influencia del medio exterior, se considera que las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido mediatizan la actividad general del sujeto”.* **(Hernández, 2002: 124)**

Bajo este orden de ideas, podría decirse que la parte social concede más valor al medio externo, considerándolo como un elemento clave en el desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje. Por ende, para valorarlo podrían aplicarse las concepciones teóricas y metodológicas propuestas por **Vygotsky (1979)**, que plantean la existencia de una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto ($S \longleftrightarrow O$), mediante una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto:

*“Siguiendo a **Cole (1992)**, puede afirmarse que en la relación epistémica sujeto-objeto, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto, donde los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; no obstante, están abiertos a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado”.*
(Hernández, 2002: 219)

En consecuencia, una vez que están integrados los paradigmas cognitivo y socio-cultural en uno solo; es decir, se conforma el sociocognitivo, sus postulados lograrán armonizarse, al considerar a los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje, dentro de uno o varios escenarios para aprender: *“De este modo las interacciones entre escenarios y aprendices refuerzan los aprendizajes y a la vez crean motivación, al contextualizar lo que se aprende”.* (Román y Díez, 1999:61) Por consiguiente, el docente deberá cuidar más los procesos de pensamiento: ¿cómo enseña?; y, el alumno se preocupará de ¿cómo aprende?, dentro del contexto de vida de este último; siendo precisamente esta peculiaridad la que hace significativo el aprendizaje escolar.

2.2.3. Supuestos teóricos

Una vez integrados los fundamentos epistemológicos de racionalidad y mediación social del paradigma sociocognitivo, **proporcionarán pautas sujetas a revisión y permitirán participar por medio de una serie de teorías educativas**; que al integrarse de forma complementaria priorizan los objetivos educativos, las capacidades y valores a través de contenidos y métodos; esta exposición es nombrada por **Román y Díez (1999)** como arquitectura del conocimiento. La finalidad de este concepto, radica en integrar

algunas teorías psicológicas que sirven de sustento al enfoque sociocognitivo sustentado por Román y Díez; y, que a su vez, serán utilizadas como apoyo en la elaboración del presente trabajo. 72

Al comentar la teoría de la asimilación propuesta por **(Ausubel, 1983 y Novak, 1998)**, se advierte que pretende estructurar jerárquicamente tanto el conocimiento a adquirir como los contenidos generales que favorezcan el aprendizaje significativo. Toda vez que, los conceptos al interiorizarse pasan de lo más general a lo más particular; de ahí que, deba buscarse la unidad y no la dispersión de los conceptos.

Para entender en qué consiste el aprendizaje significativo, nos remitimos a **Ausubel (1983)** quien hace una distinción entre diferentes tipos de aprender, tales como: aprendizaje receptivo, por descubrimiento, memorístico y significativo. Una breve reseña acerca de estas formas de aprender, sería el siguiente: **El aprendizaje receptivo se adquiere cuando el alumno recibe el contenido** que ha de internalizar, especialmente por la explicación del profesor, el material impreso o audiovisual; generalmente está centrado en el contenido. En tanto, en el **aprendizaje por descubrimiento, el alumno deberá descubrir el material por sí mismo**, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva pudiendo ser guiado o tutorado por el profesor. Mientras que, el aprendizaje memorístico surge con la repetición y memorización de datos y hechos; existiendo una escasa o nula interrelación con ellos. Y por último, el aprendizaje significativo se obtiene cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas; así: *“El aprendizaje significativo surge cuando el aprendiz como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos de aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee,...”*. **(Román, 1999:134)**

En este sentido, debe decirse que la arquitectura del conocimiento estima que **el punto central del aprendizaje significativo debe apoyarse en un diseño conceptual** en forma de escaleras visuales – mentales, que van desde los hechos a los conceptos (inducción) y de los conceptos a los hechos (deducción), puesto que esta estructura le permite al estudiante encontrar

sentido a lo que aprende, al relacionar no sólo con su experiencia (hechos, ejemplo,...) sino también los conceptos entre sí en sus diversos niveles. 73

(Román y Díez, 1999)

Al referirnos a la teoría de la elaboración, observamos que **centra su atención en la secuenciación de contenidos** escolares **(Merrill, 1977, Reigeluth, 1979)**. Esta práctica pretende prescribir la mejor forma de seleccionar, estructurar y organizar contenidos de instrucción de modo que provoquen una óptima adquisición, retención o transferencia de la información recibida. **(Pérez Gómez, 1983)** Asimismo, elabora un procedimiento para presentar la estructura de contenidos de disciplinas complejas que sirve para concretar una secuencia óptima en la enseñanza. **(Merrill, 1977)**

Los principios teóricos que sirvieron de apoyo a esta teoría de la elaboración, señalados por **(Reigeluth, 1980 en Román, 1999)** son los siguientes:

- La síntesis inicial que muestra un marco conceptual global de una asignatura o área.
- La elaboración gradual, de lo general a los detalles.
- La introducción al conocimiento parte de una experiencia o juicio previo para facilitar relaciones posteriores.
- Lo importante es el alumno y sus intereses.
- El tamaño óptimo de los constructos conceptuales tiene que ser reconocidos por el alumno y sintetizados adecuadamente.
- El modelo enseñanza-aprendizaje es cíclico a partir de reelaboraciones sucesivas.

Respecto a la teoría constructivista **(Piaget, 1964)**, debe señalarse que **estudia cómo se generan los conocimientos en los aprendices**, las condiciones en las que se apoya esta génesis y, las implicaciones en el aprendizaje-enseñanza necesarias para facilitar la construcción del conocimiento en los estudiantes.

Precisamente, el constructivismo piagetiano busca encontrar un equilibrio entre el racionalismo con el empirismo. Según Piaget el aprendizaje puede ser inductivo y deductivo, para que el alumno aprenda con la ayuda adecuada. **De ahí que, el proceso de construcción del conocimiento requiere la participación activa por parte del aprendiz,** lo que supone una intensa actividad cognitiva por parte de éste; sólo de esta manera, podrá modificar sus esquemas previos con los nuevos conceptos aprendidos y contraponerlo con los hechos, ejemplos o experiencias que aporta la realidad. En consecuencia, **para una buena asimilación del aprendizaje, los alumnos deben realizar una intensa actividad cognitiva,** poniendo en marcha tanto los procesos cognitivos básicos como son la atención y percepción; así como los superiores que implica la representación, inteligencia, memoria, entre otras; esta actividad cognitiva le permitirá al aprendiz transitar desde el pensamiento manipulativo al pensamiento abstracto.

Bruner al tratar el aprendizaje por descubrimiento, lo hace de manera inductiva. Explicando que debe organizarse adecuadamente el contenido, para que de esta manera, la comprensión, la relación y el descubrimiento del mismo resulte más factible. Al respecto, se expresa diciendo: *“Enseñar y aprender desde la estructura del conocimiento facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza”* (Bruner, 1966 en Román, 1999: 145)

En la conformación del **paradigma cultural,** fueron consideradas las **proposiciones elaboradas por Vygotsky (1979); principalmente “la zona de desarrollo próximo”, por ser la primera en dar un peso específico a la relación social** y a la mediación. Sus fundamentos teóricos están centrados en tres aspectos:

- a) **Las funciones psicológicas superiores,** sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada; es decir, a través de la utilización de instrumentos.
- b) Estas funciones superiores, **tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socio-culturalmente** organizadas.

- c) Dichas funciones, **no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas**, sino a través de la aplicación de un análisis genético.

Sobre el particular, **Wertsch (1988)** infiere que los tres puntos anteriormente señalados presentan una estrecha interacción; aunque, **la cuestión de la mediación representa mayor relevancia en el paradigma**, dado que los dos últimos no pueden ser explicados si no se invoca a éste. Este punto de vista, coincide con las ideas del propio **Vygotsky (1979)**, quien reconocía la cuestión de la mediación como parte central en su obra; e igualmente, resulta de gran importancia dentro del campo de las disciplinas psicológicas.

A partir de una serie de estudios realizados por **Vygotsky (1979)** y sus colegas, se demostró que el **desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas**, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos. En este sentido, se producen dichos cambios en las formas de mediación, provocando que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos. **Las funciones psicológicas superiores, son producto de una “línea de desarrollo cultural”** en la que intervienen los procesos de mediación cultural. (**Vygotsky, 1931 en Hernández, 2002**)

Respecto a la teoría de “la zona de desarrollo próximo” (ZDP), debe decirse que este concepto surgió en la última de las etapas del paradigma vygotskyano. **Esta noción de ZDP cobró importancia por haber efectuado un viraje en el estudio de la mediación** dentro de los contextos sociales. El cambio consistió en moverse del estudio de la mediación de signos hacia el estudio de la mediación social. **Vygotsky (1979)** define a la ZDP como:

“La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Hernández, 2002: 227)

En relación al paradigma sociocognitivo, observamos que **Román (1994, 1999)** realiza una propuesta teórica de dicho modelo, nombrándolo **arquitectura del conocimiento**. En su estudio integra autores y teorías de manera armónica

y coherente: Aristóteles (proceso cíclico del aprendizaje), Galileo (proceso cíclico del aprendizaje científico), Piaget (proceso cíclico del aprendizaje constructivo), Ausubel (proceso cíclico del aprendizaje significativo), Bruner (proceso cíclico del aprendizaje por descubrimiento), también se apoya en las teorías de la memoria humana y de la representación mental.

Desde esta perspectiva, la arquitectura del conocimiento propone como modelo educativo el aprendizaje-enseñanza. Es decir, **para que los conceptos sean asimilados por el aprendiz, primero tendrá que identificarse claramente cómo aprende el que aprende**. En tal virtud, habrá que considerarse los siguientes fundamentos en los alumnos:

- a) **Aprende con su potencial de aprendizaje**, concretizado en una inteligencia potencial para aprender; que al actualizarse se convierte en inteligencia real, con la participación de la mediación adecuada.
- b) **Aprende con sus capacidades, destrezas y habilidades**; esto es, de acuerdo con sus herramientas mentales para aprender y también con sus valores y sus actitudes; y,
- c) **Aprende al percibir, representar y conceptualizar** de manera organizada; construyendo modelos conceptuales. **(Román, 1999)**

Por último, resumiendo lo anteriormente expuesto debe decirse que el paradigma sociocognitivo y en especial **la arquitectura del conocimiento, al integrar las teorías psicológicas de aprendizaje y enseñanza** generan los principios que hacen diferente este paradigma respecto al tradicional; pudiendo mencionar los siguientes: a) El aprendiz aprende percibiendo, representando y conceptualizando; b) obtiene el conocimiento de una manera inductiva (hecho-concepto) o deductiva (concepto-hecho); c) Adquiere el conocimiento, construyendo su propio aprendizaje a partir de conceptos previos; d) Logra aprender a partir de esquemas anteriores y experiencia que posee, contraponiendo dichos elementos entre sí; e) El método de aprendizaje que empleará será preferentemente por descubrimiento, de manera inductiva; y, f) Finalmente, el aprendiz aprende almacenando adecuadamente en la memoria lo que aprende. **(Román y Díez, 1999)**

2.2.4 Prescripciones metodológicas

Dentro de las prescripciones del paradigma sociocognitivo puede afirmarse que **los métodos empleados en la construcción de la ciencia (inductivo y el deductivo)** también son aplicables en la parte educativa; sin embargo no deberán basarse exclusivamente en lo medible y cuantificable, sino en la forma de proceder inductiva (percepción, representación y conceptualización) y deductiva (conceptualización, representación y percepción): *“Como consecuencia afirmamos que el método científico, como forma de aprendizaje y de construcción de la ciencia ha de ser inductivo-deductivo o a la inversa y por ello respetuoso con los procesos básicos de aprendizaje de un aprendiz, que son la percepción, la representación y la conceptualización”.* (Román y Díez, 1999: 189)

Es importante considerar que el empleo **del método sea inductivo o deductivo, ya que puede actuar unas veces sobre contenidos** de aprendizajes medibles y cuantificables (positivos); y otras, sobre contenidos no medibles y cuantificables (humanos). Las teorías psicológicas que integran al paradigma sociocognitivo en el marco del aprendizaje significativo, **presentan inclinaciones a determinada metodología para desarrollar**, ya sea la percepción, la representación o la conceptualización. En este sentido, la teoría de **Gagné (1990)** que trata el desarrollo de la percepción sensorial, de la memoria a corto y largo plazo, propone una metodología que sirva al alumno a construir una gran base de datos con hechos, ejemplos, experiencias percepciones y sensaciones concretas; esto **le ayuda posteriormente a construir una base de conocimiento propio por medio de la representación y la conceptualización.**

Por su parte Novak (1998) considera que la representación de los hechos, los ejemplos y experiencias se convierten en imágenes mentales más o menos organizadas, que suelen asociarse a otras representaciones. De este modo, lo perceptivo se **convierte en imaginativo**: *“Los teóricos del procesamiento de la información consideran como recurso **central para el estudio de las***

representaciones mentales: la inferencia". (Hernández, 2002: 132) La imaginación en esta parte del proceso de aprendizaje juega un papel vital. Los trabajos de **Bruner (1988)**: fase icónica; **Piaget (1964)**: aprendizaje constructivo; y **Ausubel (1984)**: aprendizaje significativo ratifican la importancia del desarrollo de la imaginación. **(Román y Díez, 1999)**

78

Los modelos conceptuales, entendidos como representaciones mentales, permiten **integrar de manera estructurada y organizada los contenidos** y a partir de éstos se construye el sentido de los contenidos de aprendizaje. La metodología, sobre todo, en la parte conceptual resulta compleja; por eso se requiere definir, categorizar y jerarquizar dichos conceptos para diferenciarlos. Algunos métodos que se pueden utilizar para tal propósito, serían las redes semánticas **(Norman 1985)**, esquemas conceptuales **(Norman 1985)** y mapas conceptuales **(Novak 1985)**, toda vez que facilitan el aprendizaje significativo.

Román y Díez (1994), iniciadores de la teoría arquitectura del conocimiento, proponen como metodología a emplear en el aprendizaje, los siguientes tópicos:

- a) Evaluación inicial; y,
- b) La estructuración del aprendizaje y de la enseñanza.

De esta manera, es imprescindible que el docente conozca la evaluación inicial o estructura previa para apoyar los aprendizajes escolares. Lo nuevo que se aprende deberá basarse en lo que ya sabe el aprendiz. Para eso se requiere: a) Comprobar los conceptos que el alumno tiene dominados; b) Identificar las destrezas básicas; podrá determinarse seis u ocho de éstas que sean imprescindibles para el aprendizaje de una asignatura o área; y, c) La construcción de una representación mental, ya que la imagen visual sirve para que los alumnos sigan el desarrollo de las sesiones. **(Román y Díez, 1999)**

En cuanto a la estructuración del aprendizaje constituida por un marco conceptual, servirá para tener una visualización del contenido, o sea, de los conceptos, teorías, principios, hipótesis, leyes, etcétera; y una representación mental más adecuada, formada por las imágenes visuales que trataran de

convertirse en imágenes mentales. **En la estructuración metodológica es importante la participación del docente** como experto en la materia, pues 79 cuenta con la capacidad de organizarla de tal manera que, el aprendiz intentará participar de manera activa y voluntaria en la misma.

La siguiente gráfica muestra como se produce el aprendizaje científico y el ciclo del mismo.

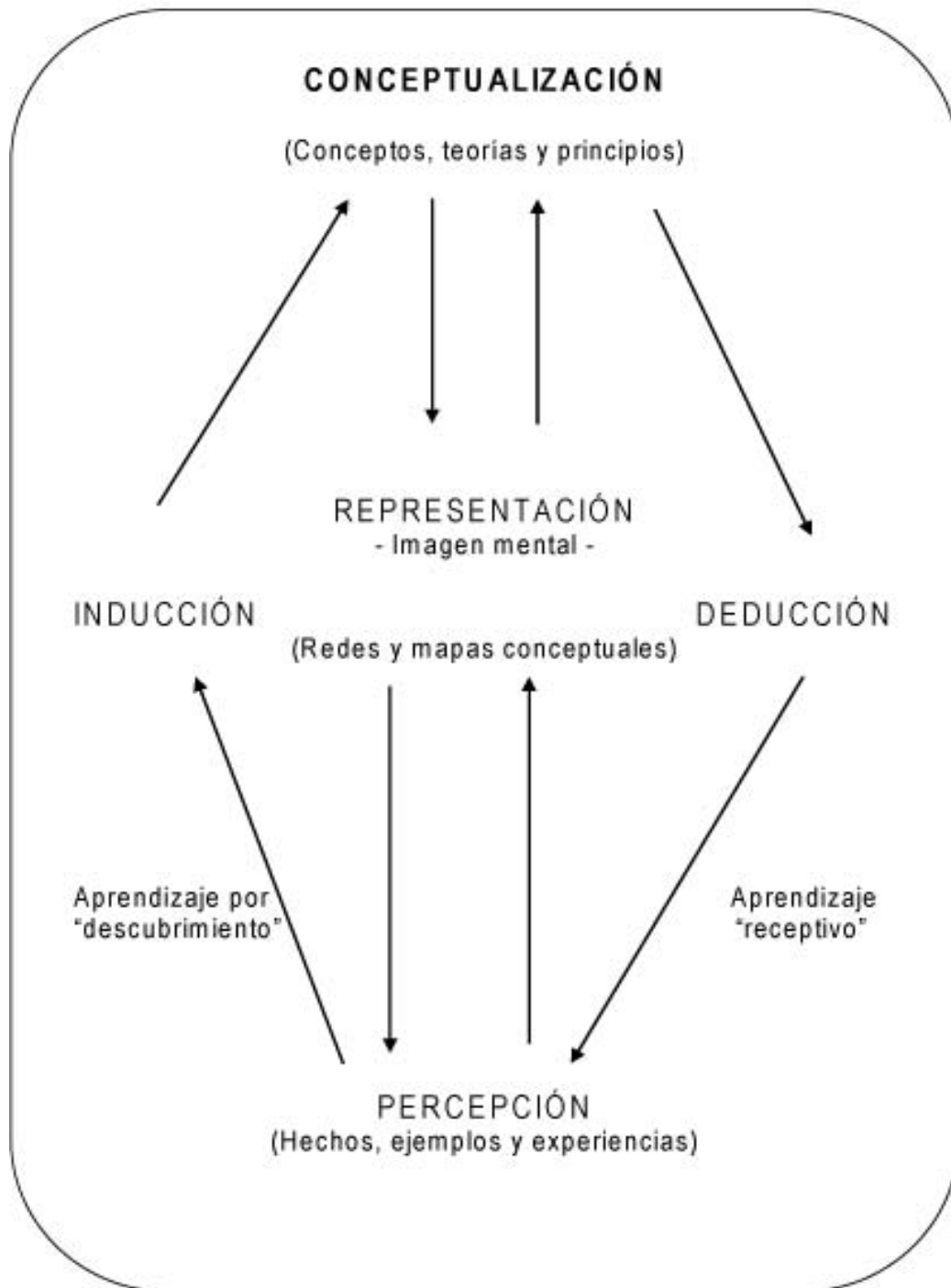


Gráfico No 1 Aprendizaje cíclico científico (Román, 1994 b: 34).

2.2.5. Proyecciones de aplicación pedagógica del paradigma sociocognitivo

La aplicación de los paradigmas cognitivo y sociocultural en el campo pedagógico, se debe a la valiosa intervención de los psicólogos de la educación, ya que se preocuparon por adoptar los principios de los mismos en el mundo escolar

En cuanto a la parte cognitiva, Bruner y Ausubel fueron los pilares al hacer sus propuestas, mismas que aún siguen vigentes. Los estudios de **Bruner (1988)** se desarrollaron en aspectos como el desarrollo de las "múltiples facetas", el "pensamiento", "percepción" y "lenguaje"; sus propuestas educativas se ubican en el "aprendizaje por descubrimiento" y el "currículo para pensar". Por su parte **Ausubel (1978)**, elaboró la teoría del aprendizaje significativo o de la asimilación; siendo considerado como uno de los teóricos que mayor inquietud ha demostrado por el análisis metadisciplinario de la Psicología de la Educación y sobre el estudio de cuestiones educativas en contextos escolares.

A partir de la obra de Bruner y Ausubel fueron desarrollándose otras investigaciones y experiencias que han desembocado en la configuración de otros paradigmas como es el caso del "paradigma instruccional", cuyo divulgador fue Glaser. **(Hernández, 2002)** Este **prototipo instruccional generó más investigaciones**, teniendo como líneas significativas: a).- La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; b).- Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas; c).- Las estrategias instruccionales y la tecnología del texto; d).- Los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas y de enseñar a pensar; y, e).- El enfoque de expertos y novatos.

Los movimientos de reformas curriculares educativas que acontecieron en Estados Unidos y otros países, influyeron en los especialistas y en las políticas educativas nacionales e internacionales; de tal manera que adaptaron

y fincaron sus esperanzas de mejora educativa en los paradigmas psicogenéticos y cognitivos. En estas modificaciones, consideraron la propuesta sociocultural de Vygotsky, que es una de las más recientes; de ahí que sus ideas continúan siendo estudiadas y enriquecidas. Sin olvidar que el eje de esta propuesta sociocultural gira en torno al concepto clave de la ZDP.

Finalmente, queda decir que el paradigma sociocognitivo busca establecer en las escuelas una práctica cotidiana diferente a la tradicional, ya que propone que los alumnos se responsabilicen de las motivaciones de las que deben valerse para aprender y del proceso de aprendizaje que crean junto con los docentes. En tanto, solicita para estos últimos, una transformación de actitud ante el fenómeno educativo; así, de actuar como protagonista, ahora deberá desempeñarse como mediador, esto permitirá a los alumnos ser los protagonistas de su proceso educativo. Este intercambio de visión educativa, se produce apoyándose en una teoría educativa actual que priorice la parte de aprendizaje de los alumnos sobre la enseñanza del docente; asimismo, permite intentar prácticas educativas innovadoras, encaminadas a motivar a los estudiantes a participar y responsabilizarse en su formación educativa.

2.2.5.1. Perspectiva del alumno

El enfoque sociocognitivo **contempla al alumno no sólo como un sujeto activo procesador de información**, que posee competencia cognitiva para construir sus aprendizajes y aprender a solucionar problemas; sino también, como un productor de las múltiples interacciones sociales que realizará a lo largo de su vida. **Por tanto, deberán desarrollar las competencias cognitivas aplicando los nuevos aprendizajes**, como son: las capacidades, destrezas y habilidades estratégicas. Para una mejor asimilación de las competencias, el alumno deberá observar:

- a) **Los procesos básicos de aprendizaje.** Que comprenden la atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.

- b) **La base de conocimientos.** Abarca tanto los conocimientos previos que ostenta el alumno de tipo declarativo (hechos, conceptos y aplicaciones), así como la parte procedimental (habilidades, destrezas). Por regla general, entre más abundante sea la base de conocimientos que se ofrezca a los alumnos, existirá una mayor probabilidad de alcanzar los beneficios de la instrucción.
- c) **Diferentes estilos de aprender.** Estos son considerados como **formas de aprendizaje** que orientan a los alumnos a enfrentarse a tareas o problemas de manera diferente a la tradicional. Lo ideal sería que los alumnos empleen el procesamiento “estratégico” en la resolución de problemas y participen de manera activa en su aprendizaje, puesto que es uno de los requerimientos de la sociedad del conocimiento.
- d) **Conocimiento estratégico.** Incluye las estrategias generales y específicas de dominio que manifiesta el alumno como producto de sus experiencias de aprendizaje anteriores. **Este tipo de conocimiento es claramente procedimental**, aunque para ser estratégico requiere, desde luego, una regulación metacognitiva.
- e) **Conocimiento metacognitivo.** Es considerado como el discernimiento que ha desarrollado el alumno acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognoscitivos; incluyendo, su comprensión estratégica y la forma apropiada de uso.
- (Hernández, 2002)**

Actualmente dentro del proceso educativo, los jóvenes además de las competencias básicas, también requieren **capacidades y habilidades**, pudiendo señalar entre otras: a) Emplear la información de manera autónoma y crítica; b) Hacer uso de la tecnología; c) Poner en práctica la capacidad de la improvisación y creatividad; d) Desarrollar pensamiento complejo; e) Adquirir las habilidades profesionales que correspondan a su interés. Debiendo tener presente en todo momento, los valores y actitudes a nivel general, que son la base del proceso de humanización.

En cuanto **a la parte sociocultural de este modelo sociocognitivo**,

observamos que enfoca su atención en reforzar los siguientes puntos:

- a) **La parte humana personal.** Considera al alumno como un ente activo en su proceso educacional, sustentado en la práctica y procesos sociales, en los que se involucra el mismo.
- b) **La interacción social con otros.** Especialmente en grupos de los que saben, como sería: expertos, maestros, padres, niños mayores, iguales, etcétera. Esta situación, es fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo del alumno.
- c) **La influencia que ejerce la interacción social en la transmisión de los saberes.** Como es el caso de manuales, libros, discos compactos, programas computacionales, etcétera; incluyendo por supuesto al sujeto que aprende.

Dentro de este contexto, pueden establecerse dos hechos sustanciales: 1) **El alumno reconstruye sus saberes, con la participación social.** Es decir, requiere del otro, no es posible hacerlo solo; siendo precisamente esta situación, la que abre la posibilidad de realizar procesos complejos de pensamiento; así, el aprendizaje podrá ser óptimo; y, 2) **La participación activa del alumno** en el proceso de construcción personal, junto con la participación del docente como mediador, forman una coconstrucción que permitirá alcanzar el desarrollo deseado, dentro del enfoque sociocognitivo.

2.2.5.2. Percepción de aprendizaje-enseñanza

Resulta de gran importancia, tener presente el concepto de educación, ya que marca las metas que se pretenden alcanzar. Así, el enfoque pedagógico será el instrumento empleado para lograr el objetivo y metas propuestas: “Se entiende por educación una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad”. **(Bazdrech, 2000: 18) Los contenidos y valores culturales, se expresarán en las currícula** de las instituciones educativas, tanto en los niveles básicos como superiores.

La visión pedagógica que centra su atención en el aprendizaje-enseñanza, pretende contribuir de forma eficiente con la sociedad en que se desenvuelven los ciudadanos de principios del siglo XXI. **La percepción de aprendizaje-enseñanza en el enfoque sociocognitivo siembra esperanza a una sociedad globalizada** expuesta a la exclusión y también promueve la eficiencia. Se considera que la inteligencia puede mejorarse; es decir las personas son capaces de progresar personal y socialmente, lo único que se requiere es de una adecuada mediación. De esta manera, **el proceso aprendizaje-enseñanza puede considerarse como una acción que se realiza en el mismo momento** por dos sujetos diferentes, en la cual cada uno prioriza una de las acciones; presentando como dificultad, poder conjuntar ambas en equilibrio para alumnos y docentes.

Para que el alumno alcance su desarrollo mediante el aprendizaje, desde un inicio debe considerársele dentro de su realidad y tomar en cuenta sus habilidades personales. En tal sentido, Vygotsky sostuvo que el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo, es decir, aprende el que recibe como el que enseña. **(Oliveira, 1996 en Hernández, 2002). El aprendizaje de cualquier contenido será más rápido y efectivo si se encuentran de por medio interacciones sociales en el aprendizaje.** Dentro de estas circunstancias, debe favorecerse zonas de desarrollo próximo del enseñante, que servirán como elemento central del acto de aprendizaje-enseñanza. **Esta propuesta de cambio en el proceso educativo resulta significativa, ya que primeramente centra su atención en el sujeto y sus posibilidades de aprender; y en segundo término en la manera de enseñar.** Por tanto, los productos finales atenderán los procesos de desarrollo y no exclusivamente el conocimiento cognitivo.

Habrà un mejor aprendizaje en los alumnos, cuando se incluyan **a la parte social, el elemento significativo y por descubrimiento.** El aprendizaje significativo implica que la adquisición de información se obtenga de manera sustancial (lo "esencial" semánticamente hablando); su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino

que se relaciona con el conocimiento previo. Mientras que, el aprendizaje por descubrimiento puede definirse como aquel en donde el contenido principal de la información **que se va aprender, no se presenta en su forma final, sino que el alumno la va descubriendo**, para luego aprenderlo. 86

Para que ocurra el aprendizaje significativo; o bien, por recepción o descubrimiento, deben existir ciertas condiciones como son:

- a) **Que el material base del aprendizaje**, ya sea por extensión o cualquier secuencia instruccional oral o escrita, --por ejemplo: una lectura, la explicación de la lección--, posea significatividad lógica o potencial; es decir, que el arreglo de la información no debe ser azaroso, ni falto de coherencia o significado.
- b) **Exista una distancia óptima** entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos, para que ellos puedan encontrarle sentido (significatividad psicológica).
- c) **Haya disponibilidad**, intención y esfuerzo de parte del alumno para aprender. **(Hernández, 2002)**

Se puede afirmar que el alumno aprenderá, siempre y cuando demuestre una disposición personal hacia lo que quiere aprender, y que el contenido tenga significado para él. En efecto, cuando el contenido se ubica dentro de una experiencia social contextualizada le ayudará a una mejor asimilación de la cultura social en que se mueve; pero, será más fácil si se contempla **las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos-procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada**. **(Román, 1999)**

Una de las funciones del docente radica en participar en la formación de sus alumnos, por eso tendrá que iniciar o mantener procesos permanentes, que estén encaminados a dominar un proceso de enseñar a aprender. **(Beillerot, 1998)** De ahí que, la **formación en los docentes estará encaminada a dominar un proceso de enseñar a aprender**, ya sea utilizando el diálogo o bien compartiendo experiencias, que serán examinadas con la intención de probar otras alternativas de enseñanza, sin perder de vista que serán aplicadas

siempre y cuando favorezcan a los alumnos. Por eso, la transmisión de los contenidos curriculares y los valores culturales deberán ser presentados de manera organizada y significativa a los alumnos, de tal suerte que ellos encuentren sentido y valor al aprenderlos. **En consecuencia, resulta esencial la planificación y organización de los procesos didácticos, por parte de los docentes o agentes instruccionales, pues en base a estos, podrán darse** las condiciones necesarias de un aprendizaje significativo; y, sobre todo, deberán llevarse acabo bajo un contexto que invite al alumno a intervenir activamente en su desarrollo educativo.

Para la creación de un contexto propicio dentro de la dimensión cognitiva y cultural, el docente deberá considerar un proceso de aprendizaje que contemple elementos como: el uso del conocimiento previo, la motivación, la creación de expectativas, el reforzamiento de los contenidos, el desarrollo de las capacidades-habilidades, los valores-actitudes, así como tomar muy en cuenta el contexto donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. Éste aspecto dentro de las actividades que desempeña el docente, es considerado como el que más dificultad presenta:

“La investigación demuestra cómo ése (organización y transmisión de la información por los docentes) es uno de los puntos de más difícil atención, diseño y ejecución; sobre todo cuando se toma como punto de partida los programas, contenidos, normas y manuales diseñados en algún lugar sin considerar las características que rodean el desempeño mismo de los trabajadores de la educación” (Bazdrech, 2000: 48)

La práctica docente y la educativa en general, se **revelan en los hechos como ejercicios intencionales** y no solamente como técnicas; aunque resulta importante considerar la técnica para ser coherente con el modelo educativo y obtener los mejores resultados posibles. **El profesor necesita diseñar un contexto de aprendizaje en conjunción con los alumnos**, con la finalidad de ir cediendo la responsabilidad y el control del aprendizaje a estos últimos. Así, la construcción del contexto de aprendizaje significativo se va efectuando a través de andamiajes que el docente propicia para que los alumnos hagan suyo el conocimiento.

Al respecto Onrubia (1993) presenta algunos criterios para dicha construcción:

88

- a) **Insertar las actividades** realizadas por los alumnos en un contexto y en objetivos más amplios, mientras éstos toman sentido.
- b) **Fomentar la participación** y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.
- c) **Realizar ajustes continuos**, no sólo en la asistencia didáctica, sino también en el desarrollo de las actividades o en la programación más amplia acordes al avance de los alumnos.
- d) **Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje** con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad en el enseñante y aprendices.
- e) **Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que ya saben los alumnos** (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- f) **Promover como fin último el uso autónomo** y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos; y,
- g) **Es fundamental la interacción entre alumnos** con otros recursos o entes sociales y la cooperación entre ambos. **(Onrubia, 1993 en Hernández, 2002)**

La parte cognitiva tiende a resaltar tanto las intenciones educativas que se quieren alcanzar en el proceso de enseñanza, como la construcción del conocimiento; esto se logra, no sólo al centrar la meta en aprender a aprender o en enseñar a pensar, sino también cuando se le proporciona a los alumnos una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, de razonamiento, de solución de problemas, operatorios, que lo motiven a ser aprendices activos y además desarrollen la habilidad suficiente para manejar con eficacia distintos contenidos curriculares. Estos últimos, se refieren principalmente a procesos, capacidades, habilidades y destrezas cognitivas, así como valores actitudes que deben adherirse a la vida de los alumnos.

Es importante mencionar que, las estrategias de enseñanza entendidas

como los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos (textos instruccionales, software educativo) pueden utilizar como herramientas para lograr el aprendizaje significativo en los alumnos. **(Díaz Barriga, 1993 y Shuell, 1988, en Hernández, 2002).** Estas habilidades, deberán ser elaboradas por el docente sobre la base del objetivo propuesto siguiendo un proceso definido de actividades dentro de la clase. **En general las estrategias de enseñanza no son excluyentes**, ya que pueden usarse simultáneamente haciendo algunas combinaciones a criterio del profesor. De esta forma, la tarea del docente consiste en ayudar al alumno para lograr la construcción del procedimiento estratégico que le propone, después de brindarle el apoyo en función de la creciente capacidad del aprendiz para utilizarlo.

2.2.5.3. Perspectiva del maestro

En el enfoque sociocognitivo el docente presentará ciertas características particulares, como ser mediador no sólo del aprendizaje sino también de la cultura social e institucional. En consecuencia, deberá utilizar contenidos y métodos-procedimientos que le servirán de medios para desarrollar de manera contextualizada capacidades y valores individuales como sociales en el entorno del alumno.

Además, este paradigma sociocognitivo, implica en el docente una formación para cambiarse de un modelo educativo fundamentado en la enseñanza-aprendizaje a un modelo aprendizaje-enseñanza. Esta permuta de modelo admite contar con docentes especialistas en el aprendizaje (como aprenden los aprendices y para qué aprenden); también le exige, un claro dominio de la asignatura, para ordenar y jerarquizar el contenido que los alumnos necesitan trabajar. Por lo tanto, será necesario que elabore estrategias de aprendizaje, mismas que, deberán **promover las zonas de construcción del conocimiento** a través de una mediación que encamine al alumno a participar de forma activa en su proceso de aprendizaje; con el objeto de que adquiera no sólo capacidades-destrezas, sino también valores-

actitudes, que desembocarán en un aprender a aprender con el mismo y adquirirá un compromiso con su entorno social.

Asimismo, el docente promoverá en sus alumnos el aprendizaje de los contenidos curriculares a través de estrategias didácticas estructuradas, con la finalidad de que cada uno de ellos logre un descubrimiento autónomo y mediado del conocimiento. **Esto supone una preparación de clase que exige al docente presentar una metodología estructurada**, que deberá adecuarse al nivel y grado de los alumnos, con actividades pertinentes, sobre todo que las indicaciones sean claras y precisas para poder alcanzar la finalidad de la clase. De igual manera, **procurará la promoción, la inducción y el desarrollo de capacidades-destrezas, así como valores-actitudes** a través de estrategias de enseñanza actualizadas (estudios de caso, resúmenes, analogías, mapas conceptuales, solución de problemas, redes semánticas, dilemas, trabajo colaborativo con la técnica de “ver, juzgar y actuar”, entre otros) que lleven a los alumnos a estructurar su pensamiento y reflexión cognitiva y social. Por todo lo anterior, el docente dentro de este enfoque sociocognitivo es visto como un experto que conoce y domina algunos aspectos prácticos que permiten realizar su trabajo de manera óptima.

Dentro de la clasificación de profesor experto, existen algunas características que lo identifican:

- a) **Representan los problemas** o contenidos de aprendizaje en distintas formas, sus mapas conceptuales son más complejos y de mayor riqueza semánticas.
- b) **Infieren más**, sobre las situaciones institucionales a que se enfrentan.
- c) **Poseen esquemas de clasificación** de los problemas sobre aspectos relevantes y los aplican cuando se enfrentan a ellos.
- d) **Tardan más que los novatos en las etapas iniciales** de solución de problemas y se muestran más sensibles a la estructura social y a las características de la situación de trabajo.
- e) **Poseen estrategias autorreguladoras** y metacognitivas que están ausentes en sus compañeros; entre ellas se encuentra la utilización y la planeación del tiempo.

- f) **Comienzan el proceso instruccional estableciendo reglas y rutinas.**
 - g) **Se muestran muy orientados hacia la tarea**, el trabajo de clase y situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan lograr los objetivos propuestos; y,
 - h) **Son más sensibles al captar la información** que le ofrece la clase para luego utilizarla en una mejor comprensión, interpretación y evaluación de los hechos suscitados en la situación escolar.
- (Hernández, 2002)**

Finalmente otra función relevante del maestro, **consiste en promover valores y expectativas en sus alumnos, que sean acordes** a los objetivos o intenciones del ciclo instruccional que cursan. Esto implica por parte del docente, un verdadero compromiso para con sus alumnos, por lo que deberá crear un clima educativo tal, que propicié en ellos el desarrollo adecuado para que tomen sus propias decisiones y se conduzcan con autonomía y, a la vez, sean concientes en adquirir un compromiso social.

2.2.5.4. Concepto de evaluación

En todo proceso, lo más trascendente es su evaluación, más aún cuando se trata de un proceso educativo. **El paradigma sociocognitivo, considera la evaluación como un instrumento que brinda información valiosa** respecto a los productos esperados tales como: los procesos en desarrollo, el nivel de desarrollo potencial y los procesos cognitivos realizados por el alumno. **La evaluación se desarrolla en situaciones de mayor interactividad entre el valuator y el examinado**; también valorando el proceso y la estrategia implementada por el docente y los efectos en el alumno.

Respecto al enfoque cognitivo, se observa que para valorar centra su atención **en los procesos (cognitivos)** efectuados por el alumno durante la situación instruccional; deben considerarse aspectos que anteriormente no se contemplaban, como es el caso de los conocimientos previos, el tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas, el tipo de capacidades-

destrezas que se desarrollan con determinados temas o ejercicios y el tipo de metas que el aprendiz persigue entre otras.

En tanto, en el enfoque sociocognitivo, **los docentes al evaluar los aprendizajes deben tomar en cuenta el grado al que llegaron los alumnos cuando construyeron su propio conocimiento**, incluyendo también la situación instruccional creada por el docente y los recursos empleados por los alumnos, ya sean cognitivos o interpretaciones significativas de los contenidos revisados; además, considerará el grado en que ellos han sido capaces de atribuir un sentido funcional a dichas interpretaciones, no sólo instrumental, sino también en relación con la utilidad que éstas pueden tener para futuros aprendizajes.

La evaluación del aprendizaje, resulta una tarea no fácil, toda vez que exige la selección y planteamiento de forma correcta de una tarea apropiada; o bien, puede aplicarse estratégicamente un instrumento que proporciona información valiosa en tal sentido. **Por eso, no hay que olvidar que aprender significativamente es una actividad progresiva;** que exige definir de antemano qué grado de significatividad se requiere en un aprendizaje; y, sobre esa base, plantear situaciones pertinentes de evaluación. **(Coll y Martín, 1993 ambos en Hernández, 2002)**

CAPÍTULO III

APRENDER A APRENDER

Una de las máximas exigencias que deben cumplirse dentro de la sociedad del conocimiento, estriba en **formar personas en clave de aprender a aprender**. Esta petición, requiere la existencia de un enfoque educativo diferente al tradicional; dado que en esta época, el conocimiento representa la materia primaria de la globalización; y, por lo tanto, la escuela constituye uno de los principales medios de transmisión de éstos. De ahí, la importancia que representa el hecho de **utilizar modelos educativos y estrategias didácticas que permitan desarrollar en los alumnos habilidades mentales superiores, capacidades-destrezas y valores-actitudes**.

El principal reto que debe afrontar la escuela de este siglo, consiste precisamente en introducir a los estudiantes en el método “aprender a aprender”. De esta forma, podrá **ofrecerse a los alumnos instrumentos críticos que le ayuden a entender las relaciones naturales y sociales; brindarles herramientas que admitan desarrollar su dignidad como persona y adquieran la capacidad suficiente para convivir en armonía**. Esta expresión relativamente es nueva, observándose que existen diversas interpretaciones. Al respecto, **Román y Díez (1992)**, se han preocupado en **acotar dicho concepto de aprender a aprender**, señalando que existen al menos cinco interpretaciones:

- Adquirir habilidades pertinentes para hallar información: Que significa aprender a obtener información sobre un tema determinado.
- Dominar los principios generales básicos: Son las reglas generales aplicables a un conjunto de problemas.
- Asimilar los principios formales de la investigación: Comprende la metodología investigadora.
- Desarrollar la autonomía del aprendizaje: Implica la autodirección de la enseñanza.
- Actitud metodológica de descubrimiento.

En el presente trabajo de investigación, estimamos el concepto de “aprender a aprender” considerando las interpretaciones antes mencionadas. 95 Esencialmente entendemos que dicha concepción, pretende desarrollar las posibilidades de aprendizaje a través de nuevas técnicas que ayuden a mejorar las destrezas, estrategias y habilidades, con las cuales un individuo se acerca al conocimiento. **Supone un estilo propio de conocer y de pensar e implica el aprendizaje y uso adecuado de métodos de pensamiento y análisis de la realidad.** En definitiva, aprender a aprender busca desarrollar en los alumnos un procedimiento que le ayude adquirir el conocimiento (Román, 2005); y, para los lasallistas, representa de gran importancia incluir valores y actitudes, en virtud de que en sus políticas educativas siempre los han contemplado.

Aprender a aprender, encierra diversos aspectos. Primeramente, podemos decir que representa **llevar el conocimiento público a la parte personal**. En este escenario de ideas, surge un desafío para el docente, consistente en despertar en sus alumnos cierto interés para que por sí mismos se acerquen a la enseñanza recibida. Sobre el particular, **Román y Díez (1992, 1994a, 1994b)**, proponen un modelo de diseño curricular que impulse una nueva arquitectura del conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje significativo. Ambos autores, **formulan “nuevos andamios” para aprender, con el propósito de facilitar el aprender a aprender**; insistiendo que dicha sugerencia implica enseñar a aprender, es decir, educar a pensar, mediante el desarrollo de capacidades y destrezas. Sabemos que las capacidades se adquieren a través de los contenidos escolares (arquitectura del conocimiento) o programas libres de contenido; en tanto, las actividades estarán encaminadas al desarrollo sistemático de determinadas capacidades y destrezas; lo cual permite modificar la inteligencia como tal y su estructura.

Por otra parte, el “**aprender a aprender**” **conlleva al uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de modelos conceptuales**. Al poner en práctica estas proposiciones, implica que el docente enseñe a aprender de manera diferente a la conocida; aunque para ello necesite aprender nuevamente a enseñar, según lo establecido por este

nuevo paradigma. Para el desarrollo de la cognición y afectividad, resulta trascendente ejercer una metodología que efectúe **un replanteamiento del profesor en muchos factores, como sería el caso de asumir el papel de mediador**, promover más la participación de los alumnos, priorizar las capacidades y valores sobre los contenidos y, establecer una forma diferente de relación con el aprendiz. 96

Dentro de este marco de referencia, puede estimarse que **las personas estarán capacitadas para mejorar su inteligencia**, a través de una intervención pedagógica pertinente. No obstante, **el desarrollo de la inteligencia será posible cuando se perciba como un conjunto de capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes** que ostenta el estudiante; mientras que, los contenidos y procedimientos serán los medios para alcanzar dicho desarrollo.

Apostar por “aprender a aprender” para conseguir el desarrollo de estrategias cognitivas (orientadas al desarrollo de las capacidades, destrezas y valores del aprendiz), ya sea por medio de programas libres de contenido o de escaso contenido curricular, representa avances significativos, pudiendo mencionar los siguientes:

- **Incrementar la motivación** del sujeto hacia las tareas escolares.
- **Trabajar las destrezas básicas en los alumnos**, pueden superarse ciertas lagunas que dificultan el aprendizaje.
- **Fomentar su afán de superación**, el estudiante valorará su esfuerzo constante.
- **Aumentar en el alumno su curiosidad intelectual** hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes.
- **Promover el sentido de búsqueda** en equipo de aprendizajes básicos, operaciones y estrategias.

Teniendo en cuenta los anteriores avances en el alumno, se percibiría que el **“aprender a aprender” puede considerarse como un enfoque adecuado para trabajar en las escuelas** y en especial con aquellas personas (niños,

jóvenes o adultos) que presentan dificultades en su aprendizaje; haciendo hincapié, que los requerimientos sociales y laborales de este siglo, exigen ciertas actitudes para una integración adecuada. 97

Podemos concluir diciendo que, **“aprender a aprender” supone dotar al individuo de una serie de “herramientas que le permitan hacer suyo el conocimiento”**, mediante el desarrollo de su potencial de aprendizaje e inteligencia. Al mismo tiempo, **presume fomentar en el estudiante capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes para aprender**; así como una arquitectura mental, que le facilite almacenar y utilizar adecuadamente lo aprendido. Todo esto podrá concretarse, siempre y cuando en el desempeño de la labor educativa se considere trabajar en el desarrollo de capacidades y valores, a través de contenidos y métodos, empleando las actividades como estrategias de aprendizaje.

3.1. Aprender a aprender como desarrollo del potencial del aprendizaje en la sociedad del conocimiento

La sociedad actual en la que nos desenvolvemos, llamada del conocimiento, exige que las personas adquieran una capacidad de renovación y participen en las transformaciones tecnológicas y sociales que se suscitan. Esta propuesta de cambio en el individuo, podrá llevarse a cabo sí, primeramente está abierto y consciente de querer realizarlo; además, deberá obtener la capacidad y actitud de aprender a aprender.

Debe destacarse que, los trabajos realizados por **Vygotsky (1979)** y Feuerstein (1979, 1980), sirvieron para fundamentar el concepto denominado potencial de aprendizaje o inteligencia potencial. Cabe decir, que se trata de una síntesis entre el aprendizaje cognitivo con el social; asimismo, las ideas aportadas por éstos autores, fueron tomadas en cuenta para conformar los paradigmas cognitivo y sociocultural. Ahora bien, para nuestro estudio, se considerará la unión de ambos modelos, conformándose el prototipo sociocognitivo. **(supra capítulo II)**

Al analizar las investigaciones hechas por Vygotsky, observamos que para éste, el **potencial de aprendizaje del individuo actúa en dos dimensiones: 1) a nivel individual; y, 2) con la ayuda de los demás.** Debiendo recordar que la máxima aportación que nos legó, fue el estudio de la zona de desarrollo potencial (ZDP); que manifiesta, por un lado, el desarrollo real que alcanza una persona, utilizando su capacidad al resolver individualmente una dificultad; y, por el otro, el nivel de desarrollo potencial, de acuerdo a su capacidad de solucionar un problema dado, dentro del marco interindividual y social. En tanto, **Feuerstein (1979,1980)** al formular la teoría del interaccionismo social, señala que la inteligencia se conforma de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente. Por lo tanto, **el potencial de aprendizaje va de acuerdo con las posibilidades de un sujeto de aprender en función de la interacción con el medio;** según él, entre más elementos culturales se tenga en un ambiente, mayores aspectos incorporará a su conocimiento y vida.

Sobre esta base, y al atender los dos planteamientos antes mencionados, puede definirse el **“potencial de aprendizaje” como la capacidad del individuo para ser modificado significativamente por la enseñanza.** Es cierto que, muchas personas poseen un potencial de inteligencia que no utilizan adecuadamente, debido a que carecen de las herramientas y mediación oportuna para desarrollarlo completamente. De ahí que, el aprendizaje mediado facilita el desenvolvimiento de este “potencial de aprendizaje”; además, establece en los sujetos determinadas conductas que anteriormente no poseían. **Esta experiencia de aprendizaje mediado, nos muestra que los estímulos emitidos por el ambiente pueden ser transformados por un agente mediador según el entorno;** en el aula serían los compañeros y el profesor. La función de este último, consistirá en filtrar, seleccionar y catalogar las motivaciones que ofrece el medio, para que el alumno obtenga elementos significativos en su aprendizaje y pueda integrarlos más fácilmente a su bagaje cultural y actitudinal.

Sin embargo, no hay que olvidar que **el potencial de aprendizaje se verá afectado por las técnicas instrumentales,** tales como la lectura, escritura y

cálculo; y, las técnicas de estudio (cómo se procesa y estructura la información). Asimismo, está influido por las capacidades, destrezas y habilidades, así como por las estrategias cognitivas y metacognitivas. Justamente, **el aprendizaje cognitivo facilita el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas** y modelos conceptuales y de esta manera origina un progreso del potencial de aprendizaje. **(Román y Díez, 1999)**

Cuando el ser humano decide abrirse al cambio y a una modificación cognoscitiva; mediante una apropiada experiencia educativa, **puede incidirse en la capacidad de aprender del alumno**; pues la inteligencia actúa como un sistema abierto y regulable, capaz de responder adecuadamente a los estímulos del ambiente. Siendo necesario puntualizar que, ésta debe entenderse como una conducta que al desplegarse supone un conjunto de modelos intelectuales, destrezas y estrategias cognitivas y metacognitivas capaces de ser mejoradas por medio del aprendizaje cognitivo, más aún si es significativo. En consecuencia, el resultado de la experiencia en este tipo de aprendizaje, influirá en la estructura cognitiva del individuo en sus fases de entrada, elaboración y salida:

- *“La fase de entrada nos indica el acto mental en el que se acumula la información.*
- *La fase de elaboración nos muestra como el acto mental procesa, elabora, organiza y estructura toda la información, para resolver problemas de una forma adecuada. Permite hacer un uso de la información disponible.*
- *La fase de salida implica la comunicación de los resultados del proceso de pensamiento”.*

(Feuerstein, 1979, 1980, en Marín, 1987: 39)

Para concluir, debe **decirse que la privación cultural no es otra cosa que la carencia de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1979)**, mismo que afectará en las habilidades cognitivas del individuo, su estilo cognoscitivo y, su actitud ante la vida. Estas circunstancias, ponen de manifiesto que su “potencial de aprendizaje” aún no se ha desarrollado adecuadamente y, por tanto, la capacidad cognitiva del individuo resulta empobrecida. **No obstante, podrá ser recuperable sobre todo en edades tempranas**, por medio de la intervención cognitiva y al aprovechar adecuadamente el aprendizaje-enseñanza en el aula.

3.2. Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores por medio de contenidos y métodos

100

Las últimas reformas educativas establecidas en Europa y América, incluida la de México, **mencionan la importancia de desarrollar capacidades y valores, sin proporcionarnos una definición precisa.** Sin embargo, esta falta de precisión o claridad, ha producido un estado de confusión y malestar entre la población magisterial, pues no sólo crea incertidumbre a nivel personal y grupal, sino también genera desánimo y agobio al momento de aplicar los nuevos paradigmas educativos.

Bajo estas condiciones, observamos que **Román (1994, 1999, 2005)** al definir el concepto de **inteligencia y su estructura cognitiva, la considera como macrocapacidades**, que están integradas por un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades organizadas e interrelacionadas entre sí. Esta postura, **abrió nuevas expectativas pedagógicas en lo conceptual; pues por un lado, expone que los componentes cognitivos de un alumno capaz de aprender serán sus capacidades, destrezas y habilidades; y por el otro, ubica como componentes afectivos, sus valores y actitudes. Dicho planteamiento teórico, conseguirá ponerse en práctica dentro del aula, mediante la propuesta de planeación curricular llamada Modelo “T”.** (supra 3.3.1.)

Advertimos que, la afirmación denominada “aprender a aprender”, que contempla el desarrollo de capacidades y valores, establecida por **Román y Díez (1994,1999, 2005)** responde a los cuestionamientos existentes dentro de la sociedad del conocimiento, como son: ¿qué enseñar?, y ¿qué aprender? En lo referente a que enseñar propone lo siguiente:

¿Qué enseñar?	=	Contenidos conceptuales.
¿Cómo enseñar?	=	Procedimientos-estrategias.
¿Para que enseñar?	=	Capacidades-destrezas, valores y actitudes.

Respecto a que aprender expresa:

¿Para que aprender?	=	Capacidades-destrezas
		Valores-actitudes.
¿Qué aprender?	=	Contenidos conceptuales.
¿Cómo aprender?	=	Procedimiento-estrategias.

Al concebir la inteligencia de los alumnos o aprendices como el conjunto de capacidades, destrezas y habilidades, existirá la posibilidad de realizar procesos de mejora real en el desarrollo de la misma. En este sentido, **Román (2005 b)**, ha mostrado una gran preocupación por definir las nociones antes mencionadas; así, expone: se entiende por capacidad la habilidad general, que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo; es decir, se trata de una acción mental o proceso mental amplio. En cuanto al concepto de destreza, la considera como la habilidad específica que utiliza o puede utilizar un alumno para aprender; siendo también la parte cognitiva su componente fundamental. De esta manera, un conjunto de destrezas va a constituir una capacidad; debiendo entender por destreza, la acción o proceso mental intermedio; e incluso, una habilidad también está conformada por un componente mental. Por tanto, un conjunto de habilidades constituye una destreza; aunque, una habilidad representa una acción o proceso mental reducido.

Por lo que hace a las capacidades, suelen clasificarse en cuatro grandes grupos o categorías. Esta ordenación, permite distinguir con precisión el trabajo que se realiza en cada una de éstos y el equilibrio que guardan entre sí; y, es la siguiente:

- Capacidad cognitiva (intelectuales)
- Capacidades psicomotoras (motrices o corporales)
- Capacidades comunicativa
- Capacidades de inserción social (sociales, de relación o de integración social).

De igual forma, suele hablarse de otro tipo de capacidades que de hecho son consideradas valores, siendo su componente fundamental de carácter afectivo; esta circunstancia, representa una franca contraposición al mecanismo

cognitivo de las otras capacidades. En efecto, los valores suelen integrarse por una serie de actitudes. **Román (2005 b)** los describe de la siguiente manera: 102

- La Actitud es una predisposición estable hacia,... cuyo componente fundamental es afectivo.
- El valor, desde la perspectiva didáctica, está constituida por un conjunto de actitudes, cuyo componente fundamental es afectivo.

Por lo demás, debe puntualizarse que el concepto de “aprender a aprender” desde la perspectiva del paradigma sociocognitivo, está fundamentado en el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes como objetivos. Esta circunstancia, representa lo más relevante de dicha expresión dentro del marco de la sociedad del conocimiento, toda vez que implica enseñar a pensar (desarrollo de capacidades-destrezas), y a “querer” (desarrollo de valores-actitudes), brindando la posibilidad de mejorar la inteligencia de todo aquel que lo desee, siempre y cuando aplique las estrategias adecuadas. En este sentido, Román, señala: ***“En el contexto de la sociedad del conocimiento entendemos por competencia las capacidades-destrezas y valores-actitudes, contenidos sintéticos y sistemáticos y métodos o habilidades, donde el contenido y el método son medios para desarrollar capacidades y valores, tanto profesionales como educativos”.*** (Román 2005 b)

3.2.1. Las capacidades-destrezas y valores-actitudes: como objetivos educativos

El paradigma educativo tradicional, resulta insuficiente para responder a los requerimientos que demanda la sociedad del conocimiento; manifestándose la necesidad de buscar nuevos modelos educativos que cubran y satisfagan las exigencias solicitadas por la globalización. En tal virtud, la implantación del paradigma sociocognitivo en las Escuelas Lasallistas en México, se debió a que existe una adecuación entre los señalamientos de éste con los principios educativos de dichas instituciones; aunada a que facilita el cumplimiento de las pretensiones requeridas por la sociedad del conocimiento. De ahí que, los centros educativos lasallistas de México, adhieren a su política de enseñanza **las capacidades-destrezas, que representan la parte cognitiva en el**

proceso del saber; y, los valores-actitudes, que abarcan el área afectiva; **siendo considerados como objetivos educativos,** que sirven como 103 elementos que posibilitan el desarrollo de herramientas para aprender y seguir aprendiendo, en atención a los cambios frecuentes que se presentan en esta época en todos los ámbitos y, la escuela no es la excepción.

Aunque en las currícula de la escuela se han establecido los objetivos afectivos, esto es, los valores-actitudes, tal como lo señalan ciertos documentos oficiales, como *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, *La Ley General de Educación*; igualmente, aparecen en documentos específicos de cada nivel educativo o en los idearios propios de cada institución escolar, quienes los tienen identificados y clasificados; sin embargo, se ha priorizado el conocimiento cognitivo conceptual. En este sentido, el nuevo enfoque pedagógico llamado sociocognitivo, hace cambios radicales en la educación y en la didáctica de la misma; ya que la Escuela Clásica (tradicional) puso toda su atención en el aprendizaje de contenidos, los cuales actuaban como fines y metas; sin descartar la posibilidad de que también desarrollaran capacidades y valores de manera poco consciente en el plan de clase.

En el marco del **paradigma sociocognitivo el objetivo educativo tiene una variación radical; pretende fomentar tanto las capacidades y destrezas** (objetivos cognitivos), como los valores y actitudes (objetivos afectivos). *“Estos objetivos se suelen identificar como objetivos generales o fundamentales, que se desglosan en capacidades como objetivos verticales y valores como objetivos transversales. No obstante, en la práctica tanto las capacidades como los valores son transversales y verticales”.* **(Román, 2005 a: 144)** Los contenidos y métodos, ahora se estiman como medios indispensables que ayudan a **desarrollar las capacidades y valores en los alumnos, brindándoles la posibilidad de entrar en la dinámica del aprender a aprender** (modificabilidad de la inteligencia), requerimiento esencial en la sociedad del conocimiento.

En la actualidad, las empresas y las instituciones en general están revalorando el concepto de talento, entendido éste como un conjunto de capacidades, 104 asociadas al compromiso y a la acción. **(Román 2005 b)** Dentro del enfoque sociocognitivo, esta noción puede reforzar los valores, ya que fomenta tanto el compromiso como la acción, elementos indispensables que exige la sociedad de principios del siglo XXI. Esto es, no puede negarse que los cambios acelerados que han acontecido en las últimas décadas, originan situaciones inhumanas e injustas para muchos sectores sociales; por tanto, el tema de los valores en la educación no debe considerarse como circunstancial, pues resulta medular en la acción educativa: *“El desarrollo de valores y actitudes en el aula es una tarea prioritaria en la sociedad del conocimiento, si queremos que ésta sea humanista y esté más allá del positivismo imperante”*. **(Román, 2005:165)**

Debe decirse que, el tema de los valores en la educación no se circunscribe a una visión religiosa, sino encuadra más en la línea antropológica. Aportar una definición de valor no es fácil, representa una cierta complicación e incluso puede ser limitativa: *“Como el valor es una categoría original, no es posible definirlo en sentido estricto. La definición incluye necesariamente una referencia a la experiencia humana, esto es, a una experiencia de la que se presupone que todos captan el significado”*. **(Gevaert, 1997:190)** En la actualidad, el relativismo ha ocasionado que cada quien se formule una visión personal de los valores, lo que hace más difícil su comprensión y práctica. Siguiendo el pensamiento de Gevaert, por valor se entiende: *“todo lo que permite dar un significado a la existencia humana, todo lo que permite ser verdaderamente hombre”*. **(Gevaert, 1997:189)** Ahora, el reto que debe afrontar la educación, consiste en ayudar a los alumnos a que participen en su propia construcción de persona, dando un significado a su existencia y produciendo bienes culturales (materiales, espirituales y religiosos) según sus posibilidades. **(Villalpando, 1992)**

Por supuesto, la escuela representa una instancia propicia para desarrollar valores y actitudes que permitan a los alumnos llevar a la práctica los mismos. Las actitudes, simbolizan la cara visible de los valores: *“Rokeach (1968) define*

la actitud como, una organización relativamente duradera que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada". (Román, 2005: 166) 105

Al mismo tiempo, la actitud puede ser cambiada en función de las necesidades personales, ya sea por tener mayor información sobre algún aspecto o por la propia personalidad (aspecto afectivo).

En el enfoque sociocognitivo, los valores al igual que las capacidades están considerados como el objetivo del proceso educativo, puesto que representan la fuente que permitirá a los alumnos intervenir de forma activa en la modificación de su entorno y de la cultura social. Esta propuesta, aparte de promover la integración entre la parte cognitiva con la afectiva, que todo alumno posee como ser humano, le otorga una posición privilegiada en el proceso de aprendizaje; considerándolo no sólo como un ser integrado y único que actuará de acuerdo a sus necesidades y potencialidad; sino además, lo incluye a participar activamente en los cambios que surgen dentro de su ambiente y de esta manera pueda integrarse y adaptarse dentro de la sociedad.

3.2.1.1. Las capacidades-destrezas y la inteligencia: perspectiva psicológica

Sin pretender desarrollar el tema de la modificabilidad de la inteligencia, conviene mencionar algunos aspectos de la misma, desde la perspectiva psicológica. Así, advertimos que cada enfoque psicológico tiene su propia definición de inteligencia, con características particulares que parten desde la observación sistemática del comportamiento de las personas, hasta el desarrollo de ciertos aspectos que los hacen actuar de manera diferente.

Díez (2006), se da a la tarea de recopilar una serie de definiciones del concepto de inteligencia, que fueron gestándose en el transcurso del siglo XX; mencionaré la formulada por **Binet y Simon (1908)** por ser la primera, y la de un **grupo de investigadores (1997)**. Para los dos primeros, la inteligencia representa: *“una colección de facultades que incluyen: sentido práctico, iniciativa y habilidades de adaptación a las circunstancias”*. Mientras que, para

el grupo de investigadores, está considerada como: “una capacidad mental muy general, que entre otras cosas implica aptitud para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. No se puede considerar como un mero conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular o una pericia para resolver tests. En cambio refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente (darse cuenta de), dar sentido a las cosas o imaginar qué se debe hacer” (definición consensuada por 52 investigadores y publicada en la Revista Intelligence en 1997, en Díez, 2006: 18).

Entre la primera definición conformada por Binet y Simon que data de 1908, en relación con la que aportaron los investigadores en el año de 1997, se percibe un largo camino recorrido; sobre todo, al precisar ciertos aspectos que ayudan a desarrollar la inteligencia. En esta larga travesía de definición y desarrollo sobre la misma, ubicamos cuatro enfoques o teorías significativas, que son: a) teorías factorialistas; b) la inteligencia como estructura y como proceso: teorías cognitivas; c) las teorías socioculturales de la inteligencia; y, d) la teoría tridimensional de la inteligencia escolar: implicaciones para el aprendizaje en el aula. A continuación se realizará una brevemente explicación sobre las mismas.

Las teorías factorialistas de la inteligencia, la consideran como un conjunto de aptitudes, que también denominan factores, facultades, causas, unidades funcionales. **Según estas doctrinas, la inteligencia es genética y sus posibilidades de mejora son escasas o nulas. Se mide a través de los tests, que diagnostican un tipo determinado de inteligencia a partir de sus aptitudes; centrándose en las respuestas proporcionadas en dichos tests**, sin interesarles siquiera cómo se realizan los procesos mentales. Se ubican dentro de un marco teórico de tipo conductista, de ahí su poca movilidad. (Díez 2006)

Dentro de este escenario, destacan dos corrientes: las teorías jerárquicas y las no jerárquicas. Respecto a las factorialistas jerárquicas, identifican los

componentes de la inteligencia desde una perspectiva piramidal o escalonada. Para ello parten de la aplicación de determinados tests de inteligencia como 107 pruebas psicológicas que sirven para medirla. Es preciso explicar que los factores primarios aparecen en la parte baja de la pirámide, pues ahí se establecen los diversos niveles de generalidad; en cambio, los factores secundarios se sitúan en un nivel superior; y, en el nivel más alto los factores terciarios. **(Díez, 2006)** Algunos autores que participaron en la elaboración de las ciencias jerárquicas de la inteligencia fueron **Spearman (1904)** con su teoría Bifactorial de la Inteligencia; **Thurstone (1938)** con la teoría de las Aptitudes Primaria; **Vernon (1972)** aportó la teoría del Modelo Jerárquico de la Inteligencia; **Cattell (1941,1967)**, la teoría de los Factores Generales; y, por último **Carroll (1993)** con su teoría de los Estratos.

En tanto, **las teorías factorialistas no jerárquicas** tratan de identificar los átomos de la inteligencia de manera minuciosa. Consideran que lo importante no es la jerarquía relacional (vertical u horizontal), sino la estructura atómica intelectual, para posteriormente determinar el sentido y las funciones de cada átomo o factor. Entienden la inteligencia como un conjunto de átomos mentales. **(Díez, 2006)** **Uno de los representantes más importantes de estas propuestas** es **Guilford (1977)** con su Modelo Tridimensional de la Inteligencia; en este modelo las dimensiones representan el contenido, el producto y la operación. Establece cinco tipos de operaciones (conocimiento, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación), seis clases de productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones) y cuatro categorías de contenidos (figurativo, simbólico, semántico y comportamental). Todo ello arroja un total de 120 factores diferentes.

A pesar de que las teorías factorialistas contienen aspectos positivos, en general pueden considerarse limitadas y poco útiles en el currículum escolar. **(Román, 2005)** Por su parte, **Díez (2006)** realiza una buena exposición acerca de los aspectos positivos y limitaciones de estas doctrinas dentro del ámbito escolar. Como aspectos positivos, expresa que conceden gran valor a los productos intelectuales de manera adecuada, sobre todo en las aptitudes

relacionadas con el razonamiento lógico, expresión oral y escrita; que aún cuando existen limitaciones teóricas (conductistas), podrá obtenerse productos mentales observables. En cuanto al desarrollo de los tests de inteligencia para identificar el cociente intelectual, los considera como una magnífica aportación para la evaluación intelectual. Por último, las definiciones proporcionadas acerca de las aptitudes han favorecido la introspección y la metacognición, al igual que la evolución de la inteligencia.

Como limitaciones que observa dichas teorías factorialistas de la inteligencia, señala las siguientes: Asumen una visión más genetista que ambientalista en la mayoría de los casos; el análisis derivado de la inteligencia es restrictivo según la metodología factorial o matemática que utilicen; estudian la inteligencia desde una perspectiva parcial cognitiva como conjunto de aptitudes, olvidándose de la parte afectiva; presentan escasos programas de intervención para entrenar los procesos cognitivos; desatienden la inteligencia potencial y se quedan sólo con la real, descuidando la posibilidad de modificabilidad cognitiva; apuntalan los puntos fuertes de la inteligencia y olvidan lo débiles; estos modelos fueron elaborados en el laboratorio y aplicados a la escuela; y se quedan al margen de la sociedad del conocimiento, que considera el conocimiento como un conjunto de herramientas mejorables para aprender y seguir aprendiendo.

Por otro lado, **las teorías cognitivas de la inteligencia, la conciben de dos formas: como estructura del pensamiento; y, como un conjunto de procesos.** En el primer caso, es decir, como estructura del pensamiento, se sitúan las ciencias de la gestalt y el constructivismo, que consideran la inteligencia como una totalidad o un conjunto de esquemas; y, en el segundo caso, que refiere al conjunto de procesos, encontramos las teorías de las inteligencias múltiples y del procesamiento de la información, cuyo núcleo central de análisis son los procesos de pensar y los productos del pensamiento. **(Díez, 2006)** Entre los representantes de las teorías de la inteligencia como estructura y como proceso (teorías cognitivas), encontramos a Piaget, quien estima la inteligencia como equilibración de estructuras; Gardner, con la teoría

de las inteligencias múltiples; y, Sternberg con la teoría triárquica de la inteligencia.

Según Piaget, la **inteligencia simboliza la equilibración de estructuras cognitivas**, que se obtendrá a través de la diferenciación, asimilación y acomodación del conocimiento nuevo. Este autor, considera la inteligencia como una estructura cognitiva formada por un conjunto de esquemas que se amplían en subesquemas; éstos se integran a esquemas previos y, a su vez, este conjunto de esquemas se completan en la estructura cognitiva. De esta forma, dicho pedagogo plantea la asimilación y la acomodación. *“Aprender no sería otra cosa que situar lo que se aprende en un subesquema que a su vez formaría parte de un esquema más amplio y a su vez éste formaría parte de la estructura cognitiva. Aprender consiste de este modo en situar lo que se aprende en lo que ya se sabe (esquema previo) y ampliar este esquema en forma de sucesivos subesquemas”.* (Díez, 2006: 59)

Un punto central en la propuesta de Piaget en la estructura de la inteligencia, radica en la organización y la adaptación. Define la organización como una estructura mental articulada y relativamente ordenada; identificando esta estructura cognitiva como una forma de organización de esquemas, que no sólo posibilitan la conservación de las estructuras y sistemas coherentes adquiridos en interacciones anteriores, sino también impulsan la tendencia asimilativa al incorporar nuevos elementos a las estructuras y esquemas ya organizados, con la finalidad de ayudar a la propensión para una diferenciación e integración. Respecto a la adaptación, la considera como una tendencia activa de ajuste hacia el medio, que supone dos procesos fundamentales: La asimilación, que consiste en el proceso de incorporar nuevos elementos; y, la acomodación, la cual supone que la información o esquemas previos que se poseen deben acomodarse. (Díez, 2006)

La propuesta anterior fue analizada por Díez (2006), acerca de los aspectos positivos y negativos del citado enfoque de Piaget en el ámbito de la educación. Con relación a **los aspectos positivos, menciona** que: a) La teoría constituye una buena síntesis entre racionalismo y empirismo; b) la génesis del

pensamiento es valiosa; c) la tesis de la acción al pensamiento resulta relevante; d) el modelo de aprendizaje inductivo-deductivo prima una metodología activa basada en el descubrimiento; e) la importancia de considerar la estructura cognitiva como organización compuesta por un conjunto de esquemas y subesquemas; f) así como los conceptos de asimilación-acomodación-conflicto cognitivo; g) considerar las nociones previas; y, h) la visión de la inteligencia como adaptación al medio. En cuanto a **los aspectos negativos**, destaca los siguientes: a) el sustrato teórico es excesivamente biologista-conductista; b) prevalecen las estructuras y se olvida de los procesos mentales (tanto cognitivos como afectivos); c) la ayuda pedagógica es imprecisa; d) en la práctica Piaget no cree en la modificabilidad de la inteligencia.

Otra proposición acerca del tema, es la teoría de las inteligencias múltiples de **Gardner (1983, 1995)**, quien **concibe la competencia cognitiva humana, integrada por un conjunto de habilidades, talentos, aptitudes o capacidades**. Este científico señala que la inteligencia se manifiesta en la capacidad de resolver problemas y elaborar productos en un contexto cultural; la parte medular de su tesis, está enfocada sobre los modos de pensamiento en dos direcciones: hacia la parte biológica-evolucionista de la cognición y hacia las variaciones culturales en la aptitud cognoscitiva. Niega que la “inteligencia” se obtenga de forma independiente con la cultura en que vive cada quien; más bien, la considera como resultado de una interacción con la misma. Dicho autor pretendió que su hipótesis abarcará las propuestas de Piaget, Vygotsky y Bruner, fundamentar sus ideas desde diversas áreas, como son: psicología, biología, neurología y antropología. Su postulado central señala que todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo, al menos, de ocho modos diferentes; de ahí, su tesis conocida como teoría de las inteligencias múltiples.

Los ocho tipos de inteligencia o modos nucleares de pensamiento que acota esta doctrina que estamos tratando, denominada **de las inteligencias múltiples**, son los siguientes: a) inteligencia musical, que incorpora la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar diferentes formas musicales;

b) inteligencia cinético-corporal, entendida como la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y manejar objetos con destreza; c) inteligencia lógico-matemática, también llama capacidad científica; d) inteligencia lingüística, representa la capacidad para manejar y estructurar los significados y funciones de las palabras y del lenguaje; e) inteligencia viso-espacial, incorpora la capacidad de percibir de una manera exacta la información viso-espacial, transformarla y modificarla, así como recrear imágenes visuales; f) inteligencia interpersonal, constituye la capacidad para entender y responder de una manera apropiada a los estados de ánimo, sentimientos, motivaciones, convicciones y deseos de otras personas, así como la relación con los demás; g) inteligencia intrapersonal, puede considerarse como la capacidad de formarse un modelo ajustado de sí mismo y ser capaz de desenvolverse eficazmente en la vida; y, h) inteligencia naturalista, supone la capacidad de reconocer el mundo natural y trabajar eficazmente en él. **(Gardner 2001)** Asimismo, cabe decir que dicho autor aún sigue realizando estudios sobre este tema, y ha propuesto nuevos tipos de inteligencia, tales como la filosófica o existencial, la espiritual y la emocional.

De esta manera, para **Gardner (1995)** cada una de las inteligencias forma un potencial biológico en bruto, que puede ser pulido en un contexto cultural determinado; e incluso sirve para resolver problemas y alcanzar diversos fines culturales. Todas estas inteligencias en conjunto constituyen la competencia cognitiva humana como un conjunto de habilidades, talentos, aptitudes o capacidades. Esta competencia se manifiesta en la capacidad para resolver problemas y elaborar productos en un contexto cultural. Amén, que las diversas inteligencias actúan de manera interdependientes y nunca de forma aislada. **(Díez, 2006)**

Para **Sternberg (1977)**, la inteligencia está formada por un conjunto de procesos mentales configurados en un contexto determinado, que parte de la propia experiencia. **Esta visión acerca de la inteligencia forma parte de las teorías apoyadas en procesos**, que se preocupan no sólo de las capacidades o procesos que forman la inteligencia, sino sobre todo de su posible mejora por medio de la intervención psicopedagógica. De esta forma, existe la posibilidad

de perfeccionar la inteligencia por medio de programas que desarrollen las capacidades, destrezas y habilidades cognitivas; estas mejoras podrán obtenerse a través del análisis de los procesos mentales y desarrollo de las unidades fundamentales de la inteligencia o procesos elementales de información con los que opera la mente humana. Así, establece los tres principios (triárquicos) para apoyar la inteligencia, siendo: los procesos mentales (componentes mentales), la experiencia y el contexto.

En consecuencia, de acuerdo al planteamiento sustentado por **Sternberg (1985)**, una persona es inteligente si responde a los tres principios anteriormente mencionados. En relación a estas primicias expone que: **la subteoría contextual, propone la adaptación del individuo con el ambiente**; su representación mental hace de los diversos ambientes, formas variadas para moverse en ellos. Asimismo, dicha subteoría refiere a la selección, modificación y adaptación de conductas inteligentes a los diversos contextos. Con relación a **la subteoría experiencial, explica que representa los procesos de novedad y automatización que desarrolla el individuo**; supone el uso crítico de la inteligencia a partir de tareas o situaciones personales. Por lo que hace a **la subteoría componencial, indica que está encargada de los componentes y metacomponentes de la inteligencia individual como procesos mentales**. Esta última, en la práctica se conoce como capacidades y destrezas; debiendo decir que un componente representa una unidad fundamental de análisis, que puede definirse como un proceso elemental de información que opera en las representaciones internas de objetos y símbolos.

Los componentes difieren entre sí según su función y su nivel de generalidad. De acuerdo a su función se clasifican en metacomponentes y componentes. Los metacomponentes representan los procesos de control para planificar cómo debe resolverse un problema, entre ellos se encuentran: a) el reconocimiento de la existencia de un problema; b) la definición de la naturaleza del problema; c) la selección de los pasos (estrategias) necesarios para resolver el problema; d) la combinación de los pasos (estrategias

concretas) dentro de una estrategia global eficaz; y, e) la evaluación de la solución.

En tanto, los componentes fundamentales estimados por **Sternberg (1979)**, son los siguientes: a) codificación, que consiste en la captación y valoración de la información proporcionada; b) representación, entendida como la construcción de un mapa mental con relación a la información recibida; c) inferencia, radica en el descubrimiento de las relaciones entre los estímulos percibidos; d) aplicación, reside en el proceso de solución de un problema determinado; e) justificación, es el proceso por el cual se elige la mejor respuesta para ese problema; y f) respuesta verificada, se construye desde el final al principio. (**Díez, 2006**)

Los aspectos positivos que estas teorías de los procesos aplicados a la inteligencia, son los siguientes: a) marca un claro distanciamiento entre las teorías factorialistas; b) concurre un cambio en el enfoque, centrándose en los procesos mentales, más que en los productos de la mente; c) su intención va dirigida a mejorar la inteligencia y el rendimiento intelectual; d) manejan bien el cómo del pensamiento y los procesos cognitivos; e) buscan llegar al aula; f) insisten en el aprendizaje por comprensión; y, g) Existe una complementariedad entre la teoría de las inteligencias múltiples con la teoría triárquica de la inteligencia.

Respecto a **las limitaciones de las teorías de Sternberg y Gardner, pueden enumerarse las siguientes:** a) su visión acerca de la inteligencia se limita sólo a lo cognitivo; b) los esquemas mentales y la arquitectura mental no se incluyen en sus planteamientos; c) manejan bien el cómo (procesos mentales), pero descuidan el qué (contenidos curriculares) y sobre todo el para qué (capacidad explícitas) y los valores; d) sus diseños curriculares e instruccionales son confusos y están pegados a la metodología activa, aunque se visualizan los procesos mentales; e) el modelo de Gardner, aún cuando representa un corte más pedagógico, olvida que determinadas capacidades son comunes a varias inteligencias; f) las teorías de los procesos están construidas desde fuera del

aula; manejan bien el paradigma cognitivo, pero la incorporación del paradigma social no esta clara. (Díez, 2006)

En relación a **las teorías socioculturales de la inteligencia, la consideran como producto de la cultura y, más en concreto, de la mediación cultural** por parte de los adultos en la vida de los niños. Sobre el particular, existen dos grandes corrientes, que presentan varios elementos en común; los más sobresalientes son la posición sociohistórica de la inteligencia sostenida por Vygotsky; y, el interaccionismo social de Budoff y Feuerstein.

Al analizar la postura sociohistórica creada por **Vygotsky (1979)**, expone que la inteligencia coexiste primero en la parte social (interpsicológica) y, luego individual (intrapsicológica); por eso, afirma que ésta es sobre todo producto de la cultura. De esta manera, **considera la existencia de una “Zona de Desarrollo Próximo”**, que indica las posibilidades de aprendizaje de un niño a partir de la enseñanza mediada; y, en base a éste, se construye la conciencia: entendida como un conjunto de procesos psicológicos elementales (percepción, atención) y de procesos psicológicos superiores (pensamiento y lenguaje). Considera que la actividad cognitiva mediada por artefactos y signos culturales, permite y facilita la interiorización e internalización de la cultura; y, de este modo podrá construirse y mejorar la inteligencia. Se observa que su visión es más teórica que práctica; sin embargo, aporta ideas interesantes para desarrollar en el aula.

En cuanto a la doctrina del interaccionismo social sostenida por **Budoff (1979)** y **Feuerstein (1977)**, ambos autores coinciden en señalar que la inteligencia es el resultado de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente (interaccionismo social); en consecuencia, representa el producto del aprendizaje, pudiendo ser modificada por el entorno y a través de una adecuada intervención cognitiva.

“La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural se ha de considerar como formando parte de la nueva tendencia de las Ciencias del Comportamiento, que afectan de modo profundo el enfoque del organismo humano, el periodo de desarrollo de la vida y el papel del ambiente como determinante del comportamiento y

particularmente la modificabilidad estructural que se considera como opción para producir estados nuevos anteriormente inexistentes en el individuo". (Feuerstein 1997:12)

Por lo demás, **Feuerstein (1980)** declara que **la esencia de la inteligencia no radica en el producto mensurable, sino en la construcción activa del individuo**. Sobre esta base, estima que la inteligencia representa una construcción mental, definiéndola como la capacidad del organismo de modificar sus estructuras mentales, con la finalidad de asegurar una mejor adaptación a las realidades cambiantes a las que está expuesto. Asimismo, dicho autor aporta los elementos básicos de la mencionada teoría, mismos que a continuación se enuncian:

- a) La inteligencia: Entendida como el resultado de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente.
- b) Potencial de aprendizaje: Manifiesta las posibilidades de un sujeto de aprender, en función de la interacción con el medio.
- c) Cultura: Indica los conocimientos valores, creencias, transmitidos de una generación a otra.
- d) Privación cultural: Muestra la carencia total o parcial de identidad cultural y se refiere al individuo o grupo privado de su propia cultura. La privación cultural se concreta en la falta de identidad cultural.
- e) Aprendizaje mediado: Está acotado en la siguiente fórmula: S-H-O-R (estímulo-mediación-organismo-respuesta). Muestra cómo un adulto transmite al niño estilos de vida, modelos de conducta, metas de la cultura.
- f) El aprendizaje mediado se define como los procesos interaccionales entre el organismo humano que está en desarrollo y un adulto con experiencia e intención.
- g) El mapa cognitivo y funciones cognitivas deficientes: El mapa cognitivo representa una forma de categorización y definición de los componentes que determinan los actos mentales.
- h) La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (MCE): Contempla la posibilidad de que el organismo humano está abierto a una mejora, por hallarse en constante cambio y desarrollo. La transformación se realiza de manera intencionada por un proceso de mediación.

- i) Los programas de evaluación y desarrollo del potencial de aprendizaje como mejora de la inteligencia: Entre ellos se encuentra el LPAD, 116 empleado para la evaluación del potencial de aprendizaje; y, el PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental), utilizado para mejorar y desarrollar la inteligencia.

Concerniente a estas teorías socioculturales, **Díez (2006)** efectúa un análisis crítico a nivel escolar; señalando como aspectos positivos: a) contemplan la inteligencia como un producto sociocultural; b) el uso de signos y símbolos, asociados sobre todo al lenguaje, facilita el desarrollo de la inteligencia potencial; c) de la acción al pensamiento, orientadas por motivos; d) considera la educación formal y no formal como una apropiación e internalización de los modos de pensar de una cultura determinada; e) la afirmación que el aprendizaje acelera el desarrollo, permite ser optimista; f) los análisis sobre la privación cultural y sus efectos aportan grandes posibilidades de aplicación dentro del aula; g) el estudio sobre las funciones cognitivas deficientes, impulsan el cambio profundo en la educación y enseñanza en los salones de clase; h) el concepto de mediación en el aprendizaje, presupone una filosofía de la acción práctica en la clase; i) solicitan la posibilidad de un cambio estructural y funcional de la inteligencia en su estructura cognitiva como en sus funciones; j) la visión de evaluación del potencial de aprendizaje y desarrollo del mismo, aporta elementos teóricos y prácticos para organizar la vida en las aulas más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza. Estas aportaciones, pueden considerarse como postulados en la creación del nuevo paradigma sociocognitivo.

Referente a las limitaciones que manifiestan las teorías socioculturales de la inteligencia, se advierten las siguientes: a) demasiada teoría en Vygotsky; b) el análisis de los procesos no es muy fino; c) en las reflexiones teórico-prácticas no contemplan las diversas teorías de los esquemas y dejan de lado el concepto de inteligencia como arquitectura del conocimiento; d) los valores y actitudes aparecen de manera implícita; e) necesitan incorporar conceptos como capacidades, destrezas, habilidades, competencias, estrategias de aprendizaje cognitiva y metacognitivas, aprender a aprender; f) los programas



implementados se han limitado a enseñar a pensar libres de contenidos y han descuidado los contenidos escolares; g) las aplicaciones del PEI están desfasadas y requiere un lenguaje nuevo; y, h) el gran riesgo radica en que los mediadores del aprendizaje se confundan como meros facilitadores del mismo.

Por su parte, **Román y Díez (2005, 2006)** quienes han realizado diversos estudios sobre el particular, presentan un concepto propio de inteligencia; contemplando algunos aspectos de las teorías anteriormente mencionadas e integrándolos desde la perspectiva escolar. Esta situación, proporciona un toque especial en comparación a las teorías que se elaboraron desde otros contextos; además, representa un análisis reciente que considera diversos aspectos propios de la sociedad actual, a la que llamamos del conocimiento.

“En la práctica, tratamos de integrar las ideas del procesamiento de la información (Sternberg) y el interaccionismo social (Vygotsky y Feuerstein) junto con los planteamientos de Piaget, Bruner y las diversas teorías de los esquemas, desde la perspectiva de la representación mental, con nuevas lecturas en el marco de la sociedad del conocimiento”. **(Díez, 2006:178)**

Otra importante aportación de **Román y Díez (1994, 1999, 2005, 2006)**, reside en la Teoría Tridimensional de la Inteligencia Escolar, que presenta una sólida contribución teórica-práctica en el aula; comprobada por más de veinte años de arduo trabajo. Dichos investigadores, consideran aprender a aprender (aprender a pensar bien) como un **proceso cíclico orientado al desarrollo sistemático de capacidades, destrezas y habilidades utilizables en la vida cotidiana** y, que han de ser desarrolladas en la escuela desde el currículum de manera sistemática. Por otro lado, asocian valores y las actitudes a las capacidades y destrezas, lo que permite hablar de una inteligencia afectiva y mentes bien ordenadas. El paradigma que sirvió de punto de partida para **Román y Díez (1989, 1992, 1999, 2005)** es el sociocognitivo; manteniendo como supuesto que **la inteligencia consta de un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades que son entrenables** por medios de procedimientos, estrategias, procesos y tareas/actitudes.

De esta manera, **Román y Díez (2005,2006)** entienden por **inteligencia escolar el tipo de pensamiento que utilizan los aprendices en el aula.**

Reconocen tres dimensiones fundamentales en la construcción de la misma: a)  cognitivo (procesos cognitivos); b) afectiva (procesos afectivos) y, c)  118 arquitectura mental (conjunto de esquemas relacionados que implican cómo se construye el pensamiento y cómo se almacena lo aprendido en la memoria a largo plazo).

Como procesos cognitivos, esta teoría tridimensional contempla las capacidades, destrezas, y habilidades. A su vez, estos **procesos cognitivos se organizan en: capacidades prebásicas** (percepción, atención y memoria); **capacidades básicas** (razonamiento lógico, orientación espacio-temporal, expresión oral, escrita y socialización); y, **capacidades superiores** (pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento resolutivo –solución de problemas- y pensamiento ejecutivo –toma de decisiones). Resulta importante identificar este tipo de inteligencia en el diseño curricular, en los objetivos por capacidades, objetivos por destrezas y objetivos por habilidades.

De la misma forma, la inteligencia escolar también puede concebirse como un conjunto de procesos afectivos: valores, actitudes y microactitudes; existiendo una asociación entre ambos procesos. En tal virtud, **las capacidades y valores son los elementos fundamentales del proceso educativo**. La parte afectiva deberá manifestarse en el diseño curricular, estableciendo en forma de objetivos, los valores, actitudes y microactitudes. Tanto los valores como las actitudes, podrán desarrollarse por medio de estrategias de aprendizaje y valorarse a través de escalas de evaluación. En efecto, para integrar adecuadamente los valores en el currículum, resulta necesario cambiar el paradigma en la educación. **(Díez, 2006)**

Bajo este contexto, la inteligencia escolar debe entenderse como un conjunto de esquemas mentales (arquitectura mental o arquitectura del conocimiento). **El substrato que apoyará a las capacidades en el aula, serán los contenidos y los métodos**. Así, para que los contenidos logren aprenderse; posteriormente, sean almacenados, y estén disponibles cuando se necesiten; será ineludible presentarlos de manera sistémica y sintética, es decir, en “esquemas mentales” que posibiliten una estructura mental organizada y

arquitectónica. Esto se afirma, con lo señalado por Román y Díez, quienes expresan que la inteligencia escolar es un conjunto de esquemas mentales: *“En este sentido, tan importante es la forma de adquisición de estos esquemas (procesos) como la forma de almacenamiento en la memoria a largo plazo (producto)”*. (Díez, 2006: 247) Debe decirse que, tanto el docente como la planeación de clase que éste elabore, son fundamentales para que el alumno realice sus esquemas mentales y pueda almacenarlos de forma ordenada en la memoria a largo plazo.

3.2.1.2. Las capacidades-destrezas y la inteligencia: perspectiva didáctica

La realidad que deben **afrontar los docentes en el aula, se manifiesta de manera más compleja que la señalada en diversas teorías del aprendizaje**. Esto se debe primeramente a que, un grupo de alumnos está constituido por una variedad de personalidades, que presentan diferentes capacidades y formas de ser; debiendo expresar que algunos cuentan con potencialidades de aprendizaje superior, otros normal y quizá algunos presenten deficiencias. Todo esto, aunado a la carga cultural de donde cada uno proviene y su situación social, marca una franca diferencia dentro de la propia aula.

Al respecto, **Román (2005) propone que al considerar como objetivos educativos a los valores y actitudes; de igual forma, a las capacidades y destrezas, auxiliarán a los alumnos a mejorar su inteligencia desde una perspectiva didáctica. Esta aportación resulta interesante** y de gran ayuda para los docentes que buscan no sólo la mejora de los procesos mentales en sus alumnos; sino también les sirve de apoyo para fomentar la parte afectiva en el aprendiz, tan olvidada en estos tiempos, dentro del mundo globalizado; además, proporciona las bases para el conocimiento del nuevo paradigma educativo.

Ahora bien, al contemplar las capacidades como objetivos implica que tanto la institución como el docente, identifiquen y seleccionen las capacidades y las destrezas a desarrollar en los alumnos; por tanto, tendrán que estar

convencidos de la importancia de las mismas. En México, los programas oficiales promueven una serie de capacidades, algunas de ellas con base a la propuesta de la evaluación PISA y últimamente de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Para el caso concreto de las instituciones lasallistas, estamos convencidos de implantar el modelo educativo propuesto por los Doctores **Román (2005) y Díez (2006)**.

En este contexto, para Román, la capacidad debe entenderse como una habilidad general que posee el alumno, pudiendo o no utilizarla durante el proceso del aprender, y cuyo componente fundamental es de orden cognitivo: *“El aprendiz aprende, desde un punto de vista cognitivo, con unas treinta o cuarenta capacidades,... si es que se han desarrollado adecuadamente,...”*. **(Román, 2005 b: 54)** Sin embargo, un aspecto importante a cuidar por parte de los docentes, será identificar las capacidades potenciales que pretende desarrollar en el aula. Por lo que hace a la expresión destreza, se concibe como una habilidad específica, que igualmente puede o no utilizar el alumno al momento de aprender. De ahí que, un conjunto de destrezas constituye una capacidad; sin olvidar que ambas, presentan como componente fundamental lo cognitivo; amén, que las capacidades no se deberán trabajar de manera directa, sino a través de las destrezas respectivas.

Debe decirse que, un aspecto en común que opera tanto en las habilidades como en las destrezas, es la propia habilidad; que representa un paso mental estático o potencial. **(Román, 2005)** Estos pasos mentales, forman parte de la inteligencia potencial que los alumnos conseguirán desarrollar y transformar en procesos reales de aprendizaje. Así, el aprendizaje real se obtendrá en gran medida de acuerdo al proceso que realice el docente dentro del aula: *“De una manera aproximada, diremos que la suma de capacidades, destrezas y habilidades constituyen la inteligencia potencial de aprendizaje del aprendiz, que unas veces se queda en potencial y otras se convierte en real, cuando se desarrolla adecuadamente”* **(Román, 2005: 56)**

Para llevar a la práctica este modelo educativo, resulta indispensable la existencia de una pedagogía adecuada. Al respecto, **Román (1994, 2005 a,b)**

presenta un diseño didáctico que selecciona y ordena, tanto las capacidades como las destrezas que deberán desarrollarse dentro del aula. Expresa dicho investigador que: En primer lugar, es necesario elaborar un panel para priorizar las capacidades que identifican la institución escolar; para ello, **Román (1994, 2005 a)**, sugiere que pueden ordenarse en cuatro grupos: cognitivas, psicomotoras, comunicativas y de inserción social. Del mismo modo, podrán aplicarse las propuestas de **Díez (2006)**, quien realiza la consiguiente clasificación: capacidades prebásicas: percepción, memoria y atención; capacidades básicas: razonamiento lógico (comprensión), expresión oral y escrita, orientación espacio-temporal y socialización; capacidades superiores: pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento resolutivo y pensamiento ejecutivo.

En tal sentido, Román propone los siguientes pasos, que a mi parecer son recomendables **Román (2005 b)**:

- Elaborar un panel de capacidades a nivel institucional. Con la finalidad de mostrar los objetivos generales (fundamentales) propuestos por la institución educativa; pero en forma de capacidades.
- Identificar entre unas seis u ocho capacidades, así como ocho destrezas por capacidad; consideradas válidas para el centro educativo por un lapso de cinco años.
- Reconocer tres o cuatro capacidades fundamentales por asignatura y unas treinta destrezas por capacidad; diferenciándolas por su grado de relevancia.
- Elaborar una planificación, un tanto larga, pero a la vez, resumida (anual) tomando como base el Modelo “T”; ahí se identifican tres capacidades por asignatura y cuatro destrezas por capacidad.
- Una vez identificadas las capacidades y destrezas por unidad de aprendizaje en el Modelo “T”, deberán concretarse las actividades para desarrollarlas en forma de estrategias de aprendizaje.
- Evaluar el nivel de consecución de los objetivos por capacidades. Dicha actividad podrá realizarse de dos maneras: la primera cualitativa, a través de listas de cotejo; teniendo en cuenta que la valoración se

hace por medio de la observación directa; y, la segunda cuantitativa, que surge de la estimación de los contenidos y métodos en función de las capacidades. 122

Será posible concretarse el desarrollo de las capacidades-destrezas dentro del aula, siempre y cuando los **docentes que cubren las diferentes áreas o imparten diversas asignaturas, asuman de manera colaborativa el método o la didáctica anteriormente expuesta y busquen estrategias para trabajarlas con sus alumnos**. De ahí, la importancia que representan la implantación de paneles, que estén validados por las autoridades educativas de las instituciones. En el caso de las instituciones lasallistas, el Secretariado estableció sus propios paneles, priorizando el pensamiento lógico y científico, así como la comunicación. **(supra 4.2.3.5.2.)** Asimismo, ha considerado de gran trascendencia la participación del docente, tanto en la operación práctica dentro del aula, como en el diseño estratégico que debe realizar previamente.

Por último, debe decirse que cuando el docente **presta intencionalidad a su práctica educativa**; que en el caso, sería desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes; de esta forma, podrá seleccionar más fácilmente las estrategias y actividades que resulten más adecuadas para alcanzar el propósito de su clase. Esto es así, considerando la parte humana pues sabemos que el motor que mueve el ánimo o la voluntad, aparte de las necesidades básicas, lo es la motivación; misma que el docente contagiará y transmitirá a sus alumnos para que éstos logren un verdadero y significativo aprendizaje.

3.2.1.3. Los valores y las actitudes: en el currículum

Considerar los valores dentro de la educación, no representa un hecho meramente circunstancial o secundario en la acción educativa, de acuerdo a lo establecido por los diseños curriculares oficiales de algunos países. México no es la excepción, pues hace aproximadamente una década, incluyó en los **programas oficiales el tema de valores**, considerándolos como un elemento

importante que deberá ser aprendido y enseñado. Así que, aparece estructurado como “contenidos a enseñar-evaluar” por parte del profesor, junto con los “conceptos, hechos y principios” y los “procedimiento-estrategias”:
“Desde la propuesta curricular se pretende que los profesores programen y trabajen estos “contenidos” (actitudes y valores) tanto como los demás, ya que de hecho los alumnos aprenden normas, valores y actitudes en la escuela”.
(Román, 2005 a: 165)

Se observa que, en la República Mexicana, la **Ley General de Educación (1993)**, en el artículo 7º establece como objetivos educativos, promover valores y actitudes a los alumnos; según lo instituye las siguientes fracciones:

“V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.”

Precisamente, dentro de los objetivos propuestos por toda **institución educativa, está el hecho de transmitir valores; aunque algunas veces lo hace de manera no oficial** y otras implícitamente. En el caso de México, se llevo a cabo en el currículum oculto; sin embargo, actualmente ha dado un **paso importante**, al explicitar la enseñanza de los valores en el currículum. Este cambio, consiste en contemplar de manera **explicita los valores** que establece el artículo 3º constitucional, tales como son: fomentar la democracia, justicia, convivencia humana, dignidad de la persona, entre otros; lo que representa un gran avance en la política educativa mexicana; no obstante, el reto ahora radica en lograr que los alumnos los desarrollen, mediante las prácticas educativas propuestas en la escuela.

Debe evitarse caer en la confusión de enseñar exclusivamente valores **como contenidos**; por lo cual, resulta trascendente ubicar el aprendizaje de 124 éstos, dentro de los aspectos que Román ha señalado en su obra: *“Los aprendizajes básicos en la Escuela siempre han sido estos cuatro: capacidades y valores, contenidos y métodos/procedimientos”*. (Román, 2005:170) Al situar los **valores y actitudes como objetivos, les proporciona una dimensión diferente**, que lleva a organizar la clase con una dinámica distinta; de tal manera que encamine a los alumnos a reaccionar de forma ética y humana para con el medio y la sociedad.

Al señalar los valores como objetivos en el currículum, es importante mencionar **¿cómo se contemplarán en el mismo?: como objetivos verticales o transversales**. En general, se han manejado como objetivos transversales y las capacidades como objetivos verticales, *“Nosotros preferimos hablar de capacidades como objetivos cognitivos y valores como objetivos afectivos más allá de la extraña división vertical (capacidades) y horizontal-transversal (valores)”*. (Román, 2005:171) **Cuando se integran las capacidades y valores en un diseño curricular de clase de manera** que forme un todo; los principales aspectos a desarrollar en los alumnos **proporcionará unidad al proceso de aprendizaje-enseñanza** en el enfoque sociocognitivo. **El Modelo “T” presentado por Román (1994, 1999, 2005 a) es un instrumento que contempla** los aspectos mencionados, creando un equilibrio entre las capacidades, valores-actitudes y contenidos-métodos.

En el momento de realizar la planificación, un aspecto por cuidar el docente, radica en **no convertir los valores exclusivamente en contenidos conceptuales**. Al respecto, Reigeluth (1987) sitúa los valores en tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por su parte, De Gregorio (1995), los considera de forma muy semejante a Reigeluth, estimándolos de la siguiente manera:

- **El componente cognitivo:** Es evidente la existencia de modelos conceptuales para explicar y percibir el bien como algo valioso; pero también, el sujeto necesita un conocimiento del valor, lo más acabado posible para hacerlo suyo.

- **El componente afectivo:** La estimación y el deseo de hacer propio un valor, no necesariamente proviene del mero conocimiento. Es necesario el 125 aprecio (afectivo) del mismo, el sentirlo como algo querido para satisfacer alguna necesidad desde el individuo o desde la sociedad.
- **El componente comportamental:** Las conductas realizadas para lograr o expresar un valor son parte importante, pues permiten articular lo que son las normas, las actitudes y los valores.

Por consiguiente, resulta fundamental que **el docente al momento de enseñar los valores, visualice claramente que éstos contemplen los tres aspectos antes señalados**. De esta forma, tomará en cuenta que los conceptos que pretende transmitir, estén encaminados a proporcionar razones lógicas que faciliten la toma de conciencia sobre determinados aspectos; asimismo, considere la parte procedimental, la cual señala una manera de realizar o vivir lo aprendido; y, la actitudinal, que consiste en mover la voluntad de la persona al actuar.

Del análisis realizado a los diferentes componentes que integran los valores, podemos afirmar que todos son importantes; aunque **lo ideal, sería llegar a la fase comportamental o actitudinal**. En efecto, lograr que una persona asuma como propio un valor o una visión del mundo, requiere de un proceso particular para conseguir los objetivos propuestos. Para vencer algunas dificultades que suelen presentarse, sugerimos lo siguiente: a) tener definidos los valores en el proyecto Institucional; b) incluirlos en **el diseño curricular de aula; de tal forma que, logren promoverse sistemáticamente y de modo pertinente las acciones que llevan a asimilar las actitudes; utilizando los contenidos de las diferentes asignaturas**; c) motivar suficientemente a los alumnos para que hagan suyos los valores; y, d) generar un clima institucional propicio que favorezca los valores y actitudes.

En este orden de ideas, conviene definir el concepto de actitud. Según Rokeach, representa “una predisposición estable de conducta”, que como tal orienta y “dirige la misma”. **Rokeach (1968)** define la actitud como “una

organización relativamente duradera que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada". (en Román, 2005:113)

126

Si consideramos las actitudes como una predisposición; esta circunstancia, nos señala que están constituidas de una estructura interna, muy semejante a los valores, es decir, poseen componentes. Que en el caso concreto representan los siguientes: cognitivos, afectivos y comportamentales, los cuales describiremos brevemente.

- **El componente cognitivo** de una actitud esta formado por percepciones, ideas, creencias u opiniones de un sujeto sobre un tema determinado. Supone una representación cognitiva de un objeto. Hacia lo desconocido no existen actitudes ni favorables ni desfavorables. Como tal, toda actitud implica saber algo de...
- **El componente emotivo o afectivo** se refiere a los sentimientos favorables o desfavorables que tiene un individuo en relación con un objeto o una persona. Representa el elemento más destacado y fuerte de una actitud y, por ello, entendemos que el componente fundamental de una actitud es afectivo.
- **El componente conductual o reactivo** implica una conducta práctica acorde a la cognición y la afectividad anteriormente indicadas. Las personas tienden a obrar de acuerdo con sus ideas o sentimientos. En este sentido podemos decir que las actitudes que crea la escuela influyen en el alumno y "dirigen" su conducta. **(Román, 2005 b)**

Cabe decir, las actitudes son causadas por una conducta que encierra una fuerte carga motivacional, la cual crea en el sujeto necesidades o motivos que impulsan a la acción, y como tales dirigen la conducta de las personas. Lo anterior nos lleva a concluir que, una actitud presenta como componente fundamental la parte afectiva; debiendo considerar como aspecto importante, que éstas con el paso del tiempo pueden modificarse, puesto que son aprendidas ya sea por las opiniones favorables o desfavorables de la misma persona, o por las creencias que tenga respecto a una idea u objeto; e incluso,

también se relacionan con los hábitos, dado que éstos forman patrones de conducta de manera consciente.

3.2.1.4 Los valores y las actitudes: en la perspectiva didáctica

La incorporación de los valores y actitudes dentro de los objetivos propuestos en las reformas pedagógicas llamada Modernización Educativa en México, representa **un paso muy importante de cambio, que nos permite sostener una visión humanista**. Sin embargo, existen diversas dificultades a nivel didáctico, para llevar a cabo los fines propuestos por dicha reforma; pudiendo señalar, principalmente el hecho de que en nuestro país, la mayoría de los docentes no cursaron la materia de valores, pues no aparecía en el currículum. Por tanto, **no tienen referente en la forma de enseñar**, ni, mucho menos, cuentan con actividades propias para promoverlas en los alumnos. Esta carencia, percibida en los maestros, quienes ahora están obligados a impartir esa materia, ha ocasionado que de manera general lo hagan como si se tratara de puros contenidos, empleando la metodología tradicional, es decir, de forma memorística.

Ante esta confusión que ha generado no sólo desconcierto sino también incertidumbre entre los docentes, Román propone a nivel didáctico una serie de pasos que faciliten el desarrollo de los valores y actitudes en una institución educativa; que en lo personal, resulta sencilla tanto en su elaboración como al momento de aplicarla. **Román (2005 a)**, Siendo los siguientes:

- a) **Identificar tanto los valores nacionales** que marca la legislación educativa respectiva, como los propios de la institución (filosofía educativa), que están señalados en el ideario y de forma más concreta en el Proyecto Educativo.
- b) **Seleccionar los cinco valores de la institución** que se quieren desarrollar a lo largo de uno o dos cursos escolares.
- c) **Descomponer los valores en actitudes** para facilitar su desarrollo a nivel didáctico.

- d) **De los objetivos fundamentales (valores) y complementarios (actitudes)** por áreas o asignaturas, se señalan al menos tres valores y 128 cuatro actitudes por valorar para elaborar los diseños curriculares de aula.
- e) **Trabajar los valores y actitudes de manera colaborativa** para unificar criterios y trabajar con estrategias propicias para desarrollar los valores y actitudes deseados.

Este planteamiento educativo, formulado por **Román y Díez (1994,1999, 2005 a)**, al cual denominan modelo “T”, a nuestra consideración resulta ser el más adecuado para que tanto los valores y actitudes, como las capacidades y destrezas logren desarrollarse en los alumnos fácilmente.

El enfoque que nos ocupa en este capítulo de aprender a aprender, forma parte esencial del paradigma sociocognitivo, de acuerdo a las siguientes observaciones: a) El alumno es considerado como **un ser perfectible en su inteligencia y afectividad** gracias al aprendizaje; esta creencia motiva a cualquier educador comprometido con su profesión a generar actividades didácticas que lleven a la adquisición de las mismas; b) Al definir con claridad **los fines educativos** como son el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes en objetivos, las actividades que se implantan llevan una intencionalidad definida, como es el caso de enseñar a pensar a los alumnos (desarrollo de capacidades-destrezas) y a “querer” (desarrollo de valores-actitudes); c) la participación del adulto (docente) **como agente mediador** resulta clave, sobre todo si utiliza adecuadamente las estrategias cognitivas y afectivas; d) la **organización y equilibrio de contenidos con las estrategias didácticas** para el desarrollo de valores, proporcionan confianza en la asimilación de los mismos. En este sentido, Román expresa: *“Las actividades como estrategias de aprendizaje son vitales porque orientan al desarrollo de capacidades y valores por medios de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer). De este modo los valores y actitudes, las capacidades y las destrezas se desarrollan más por método que por contenidos”*. **(Román, 2005:183)**

3.2.2. Los contenidos y métodos pedagógicos: como medios educativos

129

De acuerdo a las investigaciones hechas por **Stenhouse (1984)**, advertimos que define a **los contenidos cognitivos escolares** como **el capital intelectual emocional y técnico que posee una sociedad**, el cual se aplica como forma de transmisión cultural; y, presentan como características básicas las que a continuación se mencionan: a) Son transmitidos (herencia social); b) Aprendidos (no es manifestación de la constitución genética); y, c) Se comparten (originándose sólo en la interacción, en el clima de relación mutua de los miembros del grupo).

Dentro de esta perspectiva de aprender a aprender, los contenidos pueden considerarse en un doble sentido, que de cierta manera, se complementan: a) **el contenido como la estructura básica de una ciencia**, en su vertiente teórico-práctica entendida como formas de saber: *“Estos contenidos se pueden concretar en dos aspectos fundamentales: contenidos conceptuales (principios, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales,...) y contenidos factuales (hechos, ejemplos, experiencias)”*. (**Román, 2005:188**); y, b) **como un conjunto de saberes culturalmente organizados**, que integran capacidades-destrezas, valores-actitudes, conceptos-hechos y métodos-procedimientos. **En la práctica equivale al currículum escolar.**

Es incuestionable que al contemplar el conocimiento como la estructura básica de la ciencia, revela una riqueza enorme; y, a la vez, un gran reto. Enriquece, porque ocasiona un incremento vertiginoso del conocimiento: *“Se estima que la riqueza global de conocimiento acumulado se duplica actualmente cada cinco años. La Universidad de Harvard demoró 275 años en completar su primer millón de volúmenes; reunió el último en sólo cinco años”*. (**Bruner, 1999 en Román, 2005 a: 194**) En la actualidad, **el conocimiento significa poder**, lo que implica que **los alumnos adquieran el conocimiento suficiente para integrarse de manera efectiva a la sociedad** que pertenecen. Por otro lado, considerar al conocimiento como el conjunto de saberes culturalmente ordenados equivale al currículum escolar. Finalmente, el reto a vencer será para las autoridades educativas oficiales, las instituciones

y los docentes, quienes tendrán la tarea de seleccionar el conocimiento y el método didáctico pertinente para que los alumnos aprendan durante su estancia en la escuela. 130

En este sentido, tenemos la propuesta de **Román (2005 a)**, que presenta los contenidos cognitivos como “arquitectura del conocimiento” que proporciona estructura interna al aprendizaje de los alumnos de dichos contenidos. Situación que anteriormente ya había sido considerada por **Bruner (1966)**, quien insistía en la necesidad de organizar adecuadamente los bloques de contenido, con el objeto de facilitar su aprehensión en los alumnos; es decir, consistía en comprender el contenido y relacionarlo significativamente con otros muchos conocimientos. En conclusión, enseñar y aprender la estructura del conocimiento facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza.

Para ordenar mentalmente los contenidos, necesitamos de ciertas herramientas que nos orienten y faciliten dicha tarea. Al respecto, **Román (2005 a)** propone las siguientes :

- a) **Evaluación inicial y conceptos previos.** La nueva información que recibe el aprendiz, tendrá que relacionarse de forma adecuada con la información existente en la estructura cognitiva de cada individuo. De ahí, la importancia de saber cuanto sabe el alumno y que tan capaz es de relacionar la nueva información con la que posee.
- b) **Redes conceptuales o semánticas (contenidos significativos y aprendizaje coordinado).** Estas redes presentan las relaciones entre conceptos y los acontecimientos de un sistema de memoria. La parte fundamental de una red son los nodos y las relaciones; siendo realizadas por el profesor.
- c) **Marcos conceptuales** (contenidos significativos supraordenados y subordinados). Pretende enmarcar un concepto relevante (tema), en

un conjunto más amplio que suele ser un bloque de contenido (unidad de aprendizaje); que, a su vez, esté encuadrado en un área, disciplina o asignatura, y serán elaborado por el docente. 131

- d) **Mapas conceptuales**, para **Novak (1988)** tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. El mapa conceptual se presenta de manera visual, secuencial e interrelacionada y los realiza el alumno.

Al presentar los contenidos como arquitectura del conocimiento, advertiremos que permitirán al docente organizarse mentalmente; puesto que con anticipación tendrá que evaluar los conocimientos que prevalecen en sus alumnos para que los nuevos se acoplen con aquellos; enseguida, delineará las redes conceptuales o semánticas, llamadas también contenidos significativos y aprendizaje coordinado, que produzcan la relación entre los conceptos y el sistema de memoria; y, finalmente, realizará los marcos conceptuales acerca de un tema que encuadrará en un área o asignatura. Toda esta aportación entregada por el docente hacia sus alumnos, permitirá que éstos puedan formular sus mapas conceptuales propios y asimilar los conceptos de forma ordenada y con una secuencia lógica. Por eso, es de gran trascendencia manejar el método didáctico adecuado.

Es importante resaltar que, el **método didáctico** juega el papel principal para conseguir las transformaciones educativas deseadas. Acerca de su significado, **preexiste una cierta ambigüedad, por ello se considera un concepto controvertido**. La discusión se origina desde un inicio, ya que previamente habrá que distinguir entre método heurístico (o de investigación), en relación al que se ocupa de la enseñanza (o didáctico); posteriormente, cuidar el no confundir los procedimientos didácticos, con las técnicas metodológicas o estrategias de aprendizaje.

Para una mejor comprensión de lo antes dicho, resulta necesario definir los siguientes conceptos:

a) **Procedimiento didáctico.** Suele entenderse como un conjunto de pasos orientados hacia la consecución de una meta o un objetivo. Dentro del

mismo pueden incluirse los métodos, estrategias, procesos, destrezas, habilidades, etcétera, subyacentes en una situación de aprendizaje.

b) **Técnica metodológica.** Representa las formas concretas de aplicación de un determinado método didáctico; o de otra manera, sería un método didáctico específico. De igual manera, las técnicas metodológicas están constituidas por los recursos didácticos que se emplean en el aula. **(Román, 2005 a)**

c) **Estrategias de aprendizaje.** Organizan el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta. Con relación al aprendizaje, se refiere a la secuencia de procedimientos aplicados para lograr aprender. **(Mayor, 1995)**

d) **Método didáctico.** Implanta una forma de hacer en el aula, que pueden ser muy diversas; aunque fundamentalmente se reducen en: deductiva e inductiva. **En el enfoque de aprender a aprender, el método didáctico cuida la forma de transmitir las capacidades, valores, a través de contenidos en el aula;** el cambio es radical, toda vez que los contenidos y métodos son el medio para transmitir las capacidades y valores. **El método impulsa la participación del alumno en su proceso de aprendizaje,** lo lleva al aprender a aprender. De ahí, la importancia de presentar el conocimiento de manera ordenada para facilitar el aprendizaje a los alumnos.

Como se ha mencionado, el método didáctico representa un papel muy importante en todo proceso educativo. Por eso, resulta interesante hacer una breve reseña de los diversas formas de aprendizaje que se han empleado a través de la historia: **Román (2005 a)**

a) La Escuela Clásica (tradicional). Se caracteriza por sustentar como principios: La autoridad del docente; el método didáctico en que

apoya sus procesos educativos preferentemente es deductivo y centrado en la explicación del docente; la motivación surge de la explicación de la lección, así como de los premios y castigos del docente.

- b) La Escuela Activa (Escuela Nueva). Prioriza la actividad frente a la reflexión teórica; se caracteriza por: prevalecer la educación sobre la instrucción, con un modelo de educación integral y desarrollo armónico de la personalidad; la pedagogía se funda en la psicología y tiene como centro al niño; busca acrecentar la autonomía en el alumno; fomenta los ambientes naturales y define al alumno como persona y ciudadano participativo en la democracia. En el método utilizado, predomina lo inductivo sobre lo deductivo.
- c) La Escuela Moderna, de Freinet. Centra su atención en los problemas cotidianos del pueblo, preocupándose por reforzar los impulsos vitales; y en menor medida, por la acumulación de conocimientos y mucho menos por el proceso de asimilación; este último, acontece por la motivación que genera el trabajo.
- d) El aprendizaje por descubrimiento consiste en la adquisición de conceptos, principios o contenidos a través de un método de búsqueda activa, sin una información sistematizada del contenido previo del aprendizaje. El modelo de investigación y acción del alumno es preferentemente inductivo, con un adecuado contraste entre los hechos y los conceptos.
- e) El método científico en el aula realiza los mismos caminos que recorre la ciencia para resolver sus problemas o alcanzar los conocimientos acerca de su objeto; estos son: el racionalismo (deducción) y el empirismo (inducción) o la síntesis de ambos. A este sistema también se le conoce como hipotético-deductivo o inductivo-deductivo; centrándose en lo observable medible y cuantificable y relacionado con los elementos básicos del aprendizaje como son: percibir, representar y conceptualizar.
- f) El método denominado Refundación de la Escuela, está ubicado en el marco de la sociedad del conocimiento y dentro de la perspectiva del paradigma sociocognitivo; en su composición, observa la

metodología de Aristóteles, Galileo, Ausubel, Bruner, Piaget. Dentro de este plan, **Román y Díez (1994, 1999, 2005 a)** postulan una metodología didáctica que integra los contenidos (el qué) y los métodos (el cómo), mediante la arquitectura del conocimiento (inducción-deducción); con la finalidad de alcanzar el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes, a través de actividades como estrategias de aprendizaje.

La Modernización Educativa en México del año 1992, originó un avance muy importante, al **establecer en el currículum escolar menos contenido cognitivo y un método pedagógico más dinámico**. Esta circunstancia, solicita más participación de los alumnos en su proceso educativo e introduce una visión global, sintética y sistémica de los contenidos para generar mentes ordenadas.

De tal suerte, **los contenidos deberán ser abarcados y además los manejará el propio alumno**; teniendo en cuenta que, **sólo aprende si encuentra sentido a lo que aprende**; y, cuando lo aprende lo sitúa en lo que sabe, y en lo que sabe hacer con lo que sabe. Lo anterior, despierta en el docente ciertas necesidades que deberá cubrir de manera inmediata; tales como: actualizarse respecto a la asignatura que imparte; y, sobre todo, favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos a partir de los conceptos; además, deberá considerar la experiencia que tiene el alumno, para poder relacionarla adecuadamente entre sí, con los conceptos aprendidos, mediante jerarquías conceptuales. Para lograr esta propuesta, puede servirse de las planeaciones curriculares de aula, cuya función consiste en integrar de forma armónica los elementos que participan en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

3.3. Diseño curricular de aula con base en el Modelo “T”: 135 potencia el aprender a aprender

La planeación de clase o el también llamado diseño curricular de aula, **representa un instrumento operativo del modelo pedagógico**; que deberá ser empleado por la institución para que el docente organice y proporcione sentido a los contenidos cognitivos y actitudinales de los programas educativos. Una vez que, el profesor logre precisar: ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué?, enseñar determinado conocimiento, **facilitará a los alumnos el ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo? aprender**, proporcionándoles significatividad a la enseñanza y, sobre todo conseguirá motivarlos a aprender a aprender.

En el marco de la sociedad del conocimiento y de la refundación escolar propuesta por **Román (1994, 1999, 2005 a, b)**, resulta imprescindible la existencia de un nuevo paradigma educativo. En el caso concreto, proponemos el sociocognitivo (**supra 2**), pues estamos convencidos que; por un lado, encamina a los alumnos a desarrollar su inteligencia y a aprender a aprender (**supra 3.2.1.1.**); y, por el otro, muestra a los docentes nuevos caminos para aprender a enseñar.

La presentación de un “Diseño Curricular de Aula”, necesariamente debe estar actualizado a los requerimientos de la sociedad del conocimiento; por eso, tendrá que contemplar: capacidades-destrezas y valores-actitudes como objetivos educativos; y los contenidos cognitivos y métodos-procedimientos como medios para alcanzar los objetivos.

Observamos que, **el Modelo “T” propuesto por Román y Díez (1994, 1999, 2005)**, en la planeación del trabajo educativo dentro del aula (diseño curricular de aula), sirve como **una herramienta que permite a la escuela, entrar a la sociedad del conocimiento en el modelo pedagógico sociocognitivo**. En efecto, **pone énfasis en los objetivos educativos**, que deberán desarrollar en los alumnos las capacidades-destrezas; así como la motivación necesaria para seguir aprendiendo en este mundo cambiante a pasos acelerados. Amén de,

considerar a los contenidos cognitivos, como medios que permitan **alcanzar los objetivos educativos**, a través de una organización mental 136 sintética y global que favorezca el aprendizaje significativo y la arquitectura del conocimiento.

Ahora bien, observamos que **los métodos de aprendizaje empleados en el Modelo “T”, centran su atención en formas de hacer**, como una técnica de desarrollar habilidades (capacidades). Respecto a las actividades, las considera como estrategias de aprendizaje, que sirven para orientar el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes, a través de contenidos y métodos. Finalmente, propone una evaluación centralizada en objetivos (evaluación de capacidades y valores a partir de destrezas y actitudes).

En mi opinión, la planeación curricular de aula tomando como base el Modelo “T”, representa una magnífica herramienta a favor de los docentes; toda vez que, por un lado, les facilita el trabajo en la ideación, planeación y ejecución de los objetivos propuestos dentro del aula; y por el otro, representa una nueva forma de experimentar la organización de su clase. Esta última situación, sería muy enriquecedora para los profesores que están abiertos al cambio; ya que, cualquier movimiento o transformación significa una oportunidad para actualizarse, que en este caso, es ir a la vanguardia educativa, además de aprender otras formas de enseñar; que implica un crecimiento a nivel personal y profesional.

3.3.1. El diseño curricular de aula “Modelo T”: pasos para su elaboración

En la construcción de todo diseño curricular de aula, los componentes que lo integran son importantes; aunque de igual manera y es clave, la forma como se integran todos, para obtener como resultado el aprendizaje de los alumnos y despertar la motivación a éstos para seguir aprendiendo por cuenta propia. Así el modelo de base, empleado en la planeación conforme al Modelo “T”, se centra en procesos, donde los contenidos y métodos (actividades y estrategias)

están orientados al desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades, así como valores y actitudes.

Los conceptos previos que deben manejarse con claridad, para elaborar de forma correcta el diseño curricular de aula, conforme al Modelo “T” son los siguientes:

- **Capacidad:** Habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Las capacidades pueden ser cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social. Toda capacidad puede ser potencial o real, según el nivel de desarrollo de la misma.
- **Destreza:** Habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad. Las destrezas también pueden ser potenciales o reales.
- **Habilidades:** Un paso o componente mental, cuya estructura básica es cognitiva. Un conjunto de habilidades constituye una destreza. Pueden ser potenciales o reales. Se puede afirmar que la suma de capacidades, destrezas y habilidades constituyen la inteligencia potencial o el potencial de aprendizaje del alumno.
- **Valores:** Conjunto de actitudes. Una constelación de actitudes constituye un valor, cuyo componente fundamental es afectivo. Poseen también componentes cognitivos y componentes comportamentales.
- **Actitud:** Predisposición estable hacia... cuyo componente fundamental es afectivo. También ostenta elementos cognitivos y comportamentales. Un conjunto de actitudes constituye un valor.
- **Actividad como estrategia de aprendizaje:** Sirve para enseñar a pensar (desarrollar capacidades): Es el camino para desarrollar destrezas, que a su vez, desarrollan capacidades, por medio de contenidos y métodos.
- **Estrategia de aprendizaje:** Enseñar a pensar y a “querer” (desarrolla capacidades y valores); es el camino para desarrollar destrezas y

actitudes, que a su vez desarrollan capacidades) y valores, por medio de contenidos y métodos.

138

- **Contenidos:** Los contenidos conceptuales obedecen a la lógica de la ciencia y a la epistemología propia de cada área o sector de aprendizaje.
- **Método de aprendizaje:** Son los procedimientos, son las formas de hacer propias de cada asignatura y de cada enfoque pedagógico.

La exposición esquemática del Modelo “T”, formulada por el Doctor **Román (1994, 2005)**, nos es útil; pues no sólo la presenta de manera sencilla, sino también muestra con claridad la ubicación de cada uno de los aspectos anteriormente mencionados. Su presentación didáctica permite al docente un llenado coherente del mismo, cuidando incluir y trabajar de manera simultánea cada uno de los elementos contemplados. (Ver gráfica 2)

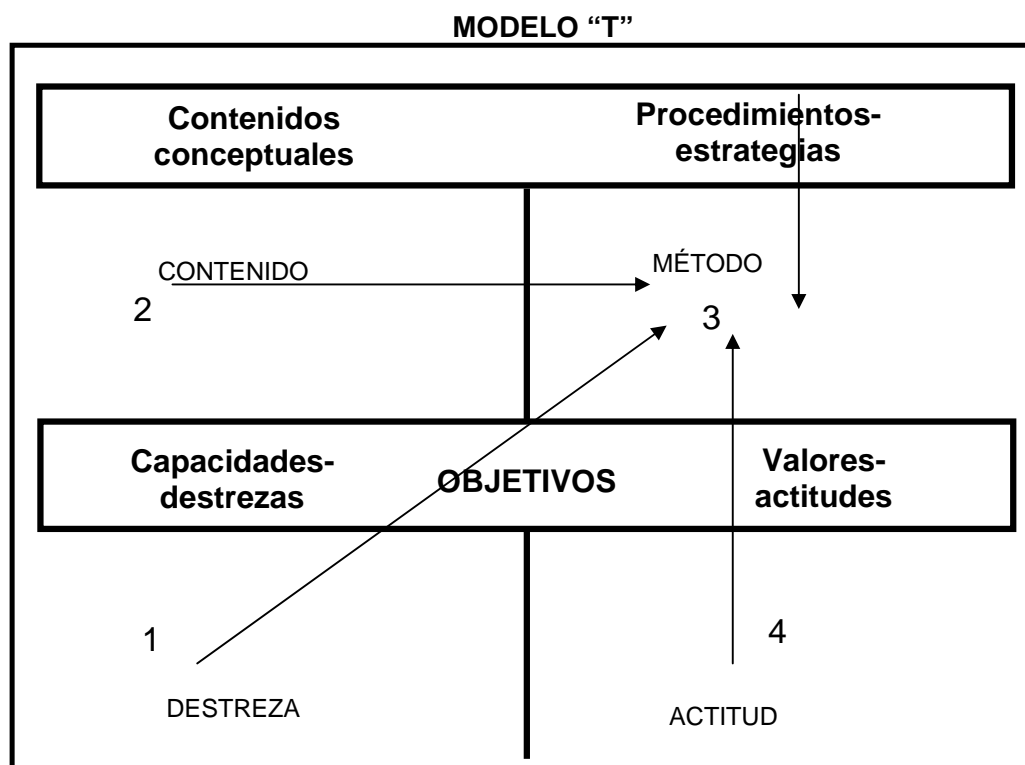


Gráfico No 2 Técnica de elaboración de procedimientos y estrategias en el Modelo “T” (Román y Díez, 1994, 2005)

Se observa que, **Román y Díez (1994)** ordenan en el modelo “T”, por separado los objetivos y los medios para alcanzarlos. Dichos autores, conciben los objetivos educativos como el desarrollo de capacidades y valores, los cuales se

trabajan de manera simultánea, ya que son inseparables (en el presente trabajo asumimos estos conceptos). **Los medios para alcanzar los objetivos, son tanto los contenidos como los procedimientos-estrategias** que establezca el docente para conducir a sus alumnos al aprender a aprender. 139

Otra característica esencial en el **Modelo “T” radica en su flexibilidad, ya que puede integrar programaciones largas o cortas**. La programación larga consta de un conjunto de unidades de aprendizaje para un año escolar (entre tres y seis), y determina las principales capacidades-destrezas y valores-actitudes a desarrollar en todo ese año. En tanto, la planeación corta, concreta las diversas unidades de aprendizaje.

La programación larga, ostenta como **elemento fundamental la evaluación inicial**; que señala la estructura mental, las destrezas básicas y los conceptos con que cuenta el alumno; así como las posibilidades de poder construir nuevos aprendizajes, apoyándolos con los que posee el alumno. Sin el análisis adecuado de la evaluación inicial, será imposible conseguir aprendizajes constructivos y significativos, donde el estudiante encuentre sentido a lo que aprende.

De ahí que, para elaborar dicha evaluación inicial o diagnóstica, se recomienda efectuarla de manera colaborativa, a través de la academia del nivel o grado, y así podrá determinarse mejor ¿qué deberán saber?, y ¿qué tendrán que saber hacer?, los alumnos para iniciar el año escolar. Al respecto, **Román (2005 a)** propone los siguientes pasos:

- Identificar unos quince conceptos básicos previos y luego organizarlos en tres o cuatro bloques conceptuales.
- Identificar unas 6 u 8 destrezas básicas previas, y a su vez, las organizan en dos o tres bloques.
- Construir una imagen visual, para convertirla en imagen mental, ahí se sitúan los bloques de conceptos y destrezas.

Una vez edificada la imagen visual o esquema, se entregará a los alumnos; sirviéndole para que realice un repaso de los aspectos más importantes que

debe conocer, ya sean destrezas o contenidos. Aquí, resulta primordial que el docente atienda el nivel de desarrollo respecto a las destrezas básicas, ya que el contenido puede ser recuperado más fácilmente. 140

Como segundo aspecto de la programación larga, siguiendo los lineamientos del Modelo “T”, marca diseñar planeaciones de clase por asignatura o área. En esta planeación, deberán integrarse los elementos básicos del currículum (capacidades y valores como objetivos y contenidos y métodos como medios); para ello, tendrán que seleccionarse tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad como objetivos fundamentales y tres valores y cuatro actitudes por valor también considerados como objetivos fundamentales; se elegirán entre tres y seis bloques de contenidos (unidades de aprendizaje) y cada bloque temático será dividido entre tres y seis apartados (temas); por último se seleccionará entre diez y doce métodos de aprendizaje como formas de hacer orientadas al desarrollo de capacidades y valores.

Por consiguiente, en la planeación larga, la evaluación está centrada en las capacidades-destrezas y valores-actitudes; siendo importante no perder de vista lo que se pretende evaluar, porque eso dará valiosa información acerca del método y actividades que habrán de realizarse. Sin embargo, resulta imposible evaluar el nivel de consecución de los objetivos, si las actividades están orientadas únicamente al aprendizaje de contenidos. Luego entonces, **para evaluar se construye una escala de observación sistemática, individualizada y cualitativa**, en ella se incluyen las tres capacidades y las doce destrezas del Modelo “T” de asignatura o área; Se procederá de la misma manera, con los tres valores y las cuatro actitudes.

En cuanto a la programación corta de las unidades de aprendizaje, tiene como finalidad desarrollar y concretar los diversos Modelos “T” de las unidades de aprendizaje. Su número debe constar entre tres y seis para favorecer el aprendizaje constructivo, significativo y la arquitectura del conocimiento; y, está constituida por los siguientes elementos:

- **Objetivos cognitivos por capacidades y destrezas. Estos debieron haber sido contemplados dentro del Modelo “T” de la unidad de 141 aprendizaje.** Después habrá de seleccionarse una capacidad, siendo necesario acotarla de manera más concreta, de acuerdo al nivel escolar y mediante contenidos y/o métodos generales. Un objetivo fundamental general (por capacidad) consta de una capacidad, contenidos generales y/o métodos generales.
- **Objetivos afectivos por valores y actitudes.** Están señalados en el Modelo “T” de unidad de aprendizaje. Se selecciona un valor y se precisa de manera concreta según el nivel escolar, esto se realiza a través de los contenidos y métodos generales.
- **Contenidos y métodos significativos (arquitectura del conocimiento). Los contenidos cognitivos, son señalados en los programas oficiales;** o bien, los que determina la propia institución. Es necesario mencionar la importancia de aprender los contenidos de forma **significativa, para que el alumno encuentre sentido a lo que aprende.** Respecto a **los métodos**, sabemos que **determina la manera de presentar el conocimiento de forma ordenada**, ya sea a través de las llamadas redes conceptuales, marcos conceptuales y mapas conceptuales; estos últimos, serán elaborados por los alumnos. De ahí, la trascendencia que representa aplicar las técnicas que señala la arquitectura del conocimiento (elaboración de marcos y mapas conceptuales), pues selecciona adecuadamente los temas a trabajar, siendo éstos lo más relevante. Entender bien la arquitectura del conocimiento significa abrir otras posibilidades de aprendizaje, tales como: el aprendizaje científico (inductivo-deductivo), aprendizaje constructivo y reconstructivo (hecho-concepto y concepto-hecho); y, el aprendizaje significativo (aprendizaje supraordenado, subordinado y coordinado), utilizando cualquiera de los anteriores métodos se favorece la actividad en los alumnos. La arquitectura del conocimiento deberá trabajarse en el cuaderno de los alumnos, de esa manera habrá un seguimiento que parte desde la evaluación inicial, considerando el marco conceptual de la primera unidad, hasta los mapas conceptuales de temas substanciales.

- **Actividades como estrategia de aprendizaje. Constituyen un elemento fundamental para hacer realidad la transformación de la escuela o de refundar la escuela;** dado que al implementar actividades que fomenten el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes, logrará percibirse el cambio de paradigma educativo. Para eso, es necesario seleccionar la capacidad o valor, así como la destreza y actitud previamente señalada en la planeación larga; e igualmente, distinguir los métodos más adecuados para el tema que se va abordar. En cuanto a las estrategias utilizadas en el aula, se hace hincapié que cada actividad implementada esté precedida por una destreza y continuada por un contenido (qué enseñar-aprender), por un método (cómo enseñar-aprender) y por una actitud. 142
- **Evaluación por objetivos (de contenidos y métodos) como indicadores de logro.** Esta última parte atiende un aspecto fundamental en todo proceso educativo, consistente en la evaluación de los logros (desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes). Para ello, es forzoso que las actividades vayan encaminadas a desarrollar los objetivos educativos. La evaluación desde su concepción necesita tener en su formato: capacidades-destrezas o valores-actitudes + contenidos + método. La elaboración de ítems no es sencilla porque debe incluir todos los aspectos mencionados. Un aspecto fundamental, radica en mantener el equilibrio y la regularidad en las evoluciones en el transcurso del año escolar.

Finalmente, sólo resta decir que este diseño Curricular de Aula propuesto por **Román (1994, 2005)**, representa no sólo una gran aportación dentro del campo educativo, sino además incorpora una herramienta muy valiosa y eficaz, que nos sirve para desarrollar de manera sencilla y didáctica el proceso de enseñanza; siendo fácil de comprender, al seguir los pasos y lineamientos detalladamente descritos por dicho autor; que en mi concepto, están estructurados de manera lógica, coherente y clara. Esta oportunidad, influyó en mi motivación para realizar el presente trabajo y aplicar estas afortunadas sugerencias en las instituciones lasallistas de México, mismas que han sido muy favorables y provechosas; sobre todo, porque cubren las necesidades

actuales y van acordes con nuestra política e ideales educativos. Aunque, para su aplicación, se requieren tener suficientes conocimientos respecto al enfoque sociocognitivo y haber detectado la importancia de desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes en los alumnos, que viven en lo que hoy se denomina sociedad del conocimiento. 143

CAPÍTULO IV

EL LASALLISMO EN MÉXICO Y SU PROPUESTA EDUCATIVA

En la actualidad, el lasallismo está constituido por una red mundial de instituciones inspiradas en los principios educativos de **Juan Bautista de la Salle (1651-1719)**, cuya atención va dirigida a niños y jóvenes que se encuentran en situación de pobreza. Por tal motivo, se crearon escuelas con el fin de ayudarles a mejorar su calidad de vida, no sólo en el plano económico sino también para incrementar sus conocimientos y fomentar una práctica religiosa basada en el cristianismo.

Desde su origen (1680), los principios educativos de las Instituciones lasallistas aún siguen vigentes y son: los siguientes aspectos: a) atención privilegiada a la dignidad de la persona; que en el caso, es el alumno, pues representa el centro de la acción educativa y en especial atención al menos favorecido; b) formación integral; c) el punto de partida depende del contexto del propio alumno; y d) una actualización constante de la pedagogía aplicable en el campo educativo, establecida de acuerdo a la época y circunstancias del alumnado.

Los lasallistas del siglo XXI, radicados en México, estamos comprometidos de mantener **los principios educativos originales del lasallismo**, actualizarlos constantemente y, participar en forma activa, a través de nuestro proceso educativo personal y comunitario, para aplicarlos en las nuevas generaciones de mexicanos. Asimismo, estamos conscientes **de adquirir una sólida preparación académica y una formación humana digna que permita valorarnos como personas**; así como, participar en el desarrollo personal de otros que se encuentren ante una situación de pobreza material y/o espiritual, como parte de la realidad del mundo en que vivimos.

4.1. Visión filosófica educativa del lasallismo

146

México, representa uno de los países que **conservan los principios educativos** lasallistas y al mismo tiempo, existe una gran preocupación por actualizar constantemente su discurso educativo, tanto en la parte teórica (filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico), como en lo práctico (dentro y fuera del aula). **La labor educativa desarrollada por el lasallismo en este país, considera dos ejes principales en su realización:** a) parte de la realidad nacional; y, b) responde de forma pertinente a los alumnos, mediante la innovación educativa.

Por otra parte, la realidad económica predominante en la República Mexicana, presenta grandes contrastes de carencia, más de **la mitad de la población vive en estado de pobreza y en extrema pobreza**². Aún cuando el sistema educativo ha realizado importantes avances en los diversos niveles académicos, **todavía no se llega abatir el analfabetismo**; existiendo graves deficiencias en la cobertura del nivel medio y superior. Incluso, ha sido complicado llevar a cabo los cambios educativos generados por el fenómeno de la globalización y mundialización, los cuales **requieren una actualización por parte de los docentes**. Esto último no está cubierto en razón a diversos factores, tales como: no todos los maestros han tenido la oportunidad de recibir la información y capacitación, debido al número elevado de éstos; asimismo, en algunos casos, la falta de voluntad por parte de los docentes para actualizarse; y en otros, el escaso apoyo que brinda el propio sistema.

Del mismo modo, la sociedad actual presenta una seria **carencia respecto a la formación humana, situación que lleva a incrementar la injusticia y el trato poco digno entre las personas**. Ante esta situación, los lasallistas estamos preocupados por actualizar diversos conceptos, como el de persona, dignidad, formación integral, y ubicar el tipo de humanismo de apoyo.

² La Secretaría de Desarrollo Social (SDS) emitió una serie de “Cuadernos de Desarrollo Humano” que reflejan la situación social y las políticas establecidas en México. Las Naciones Unidas emitieron, dentro del “Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD)”, el “Informe Sobre Desarrollo Humano en México 2002”, que es el primero en su tipo para México, así como “El Informe Sobre Desarrollo Humano 2003”, que analiza el desarrollo humano a nivel mundial. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática dieron a conocer la “Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares en 2002” (ENIGH).

4.1.1. El Humanismo – Cristiano: transforma el entorno

147

Respecto a la corriente llamada **humanismo**, puede definirse como: *“Cualquier movimiento filosófico que considere como fundamento la naturaleza humana o los límites y los intereses del hombre.”* (Abbagnano, 1980:629) Esta corriente **enfoca su atención en el ser humano**, considerado en su comunidad, en su vínculo con el entorno natural y con la posibilidad de apertura a la trascendencia.

Existen diversos enfoques desde los cuales puede estudiarse el humanismo (Burgos, 2000); observándose que la mayoría, ha suprimido la influencia de las iglesias y teologías; pues ahora todo existe en la **responsabilidad del mismo hombre**: *“en la mayoría de los ámbitos decisivos de la vida humana – ciencia, economía, política, derecho, Estado, cultura, educación, medicina, bienestar social- se han sustraído de la influencia de las Iglesias, de la teología y de la religión, quedando sometidos a la directa responsabilidad y disposición del hombre actual, ‘secularizado’”* (Küng, 1999: 21). Sobre estas bases, que permiten la participación del ser humano en el propio crecimiento y bienestar de la sociedad, resulta importante considerar el humanismo cristiano como una alternativa viable que dé sustento al pensamiento del ser humano de principio del siglo XXI.

Para el humanismo cristiano, la conciencia social representa un aspecto esencial: *“Somos testigos de que está naciendo un nuevo humanismo, en el que el hombre queda definido principalmente por la responsabilidad hacia sus hermanos y ante la historia”* (Gaudium et Spes, 55). Esta corriente **humanista**, manifiesta una clara conciencia social, que actúa en sus diferentes ámbitos; toda vez que **parte de la realidad y busca la transformación de la misma**, esto es, desaparecer el dominio de unos sobre otros, eliminar las desigualdades y las estructuras de abuso de poder.

El filósofo Maritain, considerado como uno de los primeros humanistas cristianos, insistió que era hora que este humanismo *“descienda del cielo de lo*

sagrado a las cosas del mundo profano y de la cultura,... y haga obra social y política” (Maritain, 1936: 95). Esta corriente cristiana, está atenta a la crítica de los sistemas sociales, políticos y económicos actuales que presentan situaciones de injusticia, desigualdad o exclusión.

Andrade, hace una magnífica explicación de lo social desde la parte bíblica, señalando que:

“En la Biblia hay dos imágenes superpuestas que nos pueden ayudar a desentrañar la relación entre el humanismo y el humanismo creyente: las imágenes del «šalôm» y del «Reinado de Dios». La imagen del šalôm es mucho más rica que la que sugiere nuestra palabra «paz». Šalôm es una realidad social plena, es decir, es un ámbito en el que todos viven juntos; implica el bienestar de todos en términos de salud, funcionamiento de las estructuras sociales y distribución de la riqueza; significa paz interior y exterior para todos; de ahí que sea también tranquilidad y quietud; florecen las relaciones humanas y la relación con Dios. Hasta la naturaleza está en paz. Sin embargo, las dos imágenes bíblicas que evocamos tienen una segunda dimensión. El šalôm y el Reinado de Dios son realidades sociales, pero son, sobre todo, promesa de una nueva actuación de Dios. También en esto las dos imágenes tienen algo en común: la organización de las sociedades en forma de šalôm y de Reinado de Dios nunca separa la actuación humana de la divina. En el caso del Primer Testamento, el hecho de que Dios está actuando se ve en que Israel acoge a la viuda, al huérfano y al extranjero (Dt 10,17-19); y en el caso del Nuevo Testamento, la actuación de Dios se ve en que las primeras comunidades cristianas tenían todo en común (Hch 2,44-45)”. (Andrade, 2004: 207)

Esta visión cristiana, concibe a la persona como una criatura creada a imagen y semejanza de Dios; **con la responsabilidad de ser guardián de la naturaleza y tener el honor de ser la vía de acceso a Dios.** Esto último, es decir, ser vía de acceso a Dios (apertura a la trascendencia) acontece a través de **la fraternidad**, que **se constituirá desde las exigencias evangélicas**; tales como el respeto a la vida, transformación progresiva que supera los rezagos históricos existentes en los diversos ámbitos, respeto a las diversas culturas (pluralismo), promoción de los derechos humanos y el compromiso de fraternidad que sobrepasa la solidaridad y la justicia social.

Por lo demás, cabe decir que los lasallistas asumimos una visión humanista cristiana, con la finalidad de vivirla e integrarla a nuestra personalidad, y sobre todo practicarla entre los miembros de la comunidad. Al mismo tiempo, tenemos el compromiso de promoverla entre los alumnos; participando de esta

forma, en la construcción de una sociedad más humana, en donde impere la justicia entre todos sus miembros.

4.1.2. La visión antropológica acorde al lasallismo de principios del siglo XXI.

Partiendo de la realidad existente en el mundo, los lasallistas que nos encontramos en México, tenemos el deber de **revisar con cuidado el tipo de persona que habremos de atender**. En tal virtud, el punto de partida será el estudio realizado en ese sentido; proponiendo acciones concretas que concuerden con nuestros principios, mismas que logren animar a los miembros de nuestras instituciones con el fin de obtener un crecimiento personal y de la sociedad en general.

El punto decisivo que permitió iniciar un estudio **antropológico de la situación actual**, está en la interrogante: ¿puede considerarse al hombre como un ser individual orientado en primer lugar hacia el mundo (donde hay otros hombres), **o bien, representa ante todo un ser en comunión** (con otras personas en el mundo)? Estamos seguros que, de acuerdo a la respuesta que se dé a la interrogante, la visión antropológica será distinta. **(Gevaert, 1997)**

La primera visión, que contempla al ser humano de manera individualista, surgió desde la época de la ilustración y ha permanecido en el pensamiento actual. Dentro de esta perspectiva la antropología se polariza, girando en torno a una conciencia individual y autosuficiente; que está orientada hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material, a través de la técnica. Sin embargo, se corre el riesgo constante de no poder reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del individuo. En tanto, **la segunda antropología, concede primacía a la comunión inmediata** con el otro ser humano; por ende, rechaza la autosuficiencia del yo, surgiendo un compromiso frente al otro y la necesidad de realizarse en comunión con él. Incluso, en esta antropología el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre. **El encuentro con el otro**

constituye un dinamismo concreto que abre al prójimo a la trascendencia y a mantener la esperanza.

150

Actualmente, los enfoques antropológicos tienen como punto de partida considerar al **ser humano como un ser en relación**, mismo que logrará integrarse y alcanzar su desarrollo como persona, a través del compromiso con los demás:

“Entre las diversas posturas se encuentran entre otras: la de Martín Buber en la que afirma que rechaza radicalmente la reducción del hombre a una sola dimensión, esto es, a la relación con las cosas, y afirma la presencia de otra relación, esto es, con el otro hombre. Estas dos relaciones se caracterizan respectivamente como experiencia y encuentro, o bien como saber y diálogo. En el encuentro el hombre se hace auténticamente yo y el otro auténticamente tú. O la de E. Levinas, al igual que Buber rechaza y critica la postura individualista y centra su pensamiento en una antropología interpersonal, en que da primacía al otro. ‘La desnudez del rostro es toda la humanidad y simboliza a la condición humana como tal; es la presencia exigente que afecta a la existencia y eleva a las relaciones interpersonales por encima de la sola esfera intimista y privada: es preciso reconocer al otro en el mundo’.” (Gevaert, 1997:40-41)

Observamos la existencia de diversas posturas antropológicas que tratan de explicar la relacionalidad del ser humano. Entre ellas, podemos mencionar **la propuesta de Andrade (2004)**, quien presenta los siguientes elementos: a) la identidad-interioridad (la autopresencia que lleva al Misterio); b) lo social tiene relación con “el “tú”, los demás”; y, c) el aspecto histórico. **Este planteamiento, coincide con la visión que tenemos los lasallistas acerca del concepto de persona, por ser incluyente y considerarla en su integridad**; esto es, la contempla como un todo, comprendida por aspectos de trascendencia y realismo, misma que responderá a su realidad a través de la **conformación de su autopresencia** en las tres dimensiones donde interactúa.

Se ha elegido el término “autopresencia”, por ser el más abarcador y el que menos contenidos insinúa. En cambio, la expresión “autoposesión”, sugiere que la persona se posee a sí misma en contradicción de otros, lo que volvería a colocar la palabra en el campo semántico del “sujeto”; además, para un menesteroso, este concepto le genera tanta inseguridad como cualquier otra posesión. De tal forma, **“autopresencia”, simplemente significa que alguien**

está presente a sí mismo; representa la captación, por difusa que sea, que soy “yo”. (Andrade, 2004)

151

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Andrade, la persona está conformada por diversas dimensiones, mismas que a continuación se representan gráficamente:

1. Misterio de la trascendencia.
2. Relación con los demás: del “Tú” a los “Demás”.
3. La inserción en el mundo y en la historia.

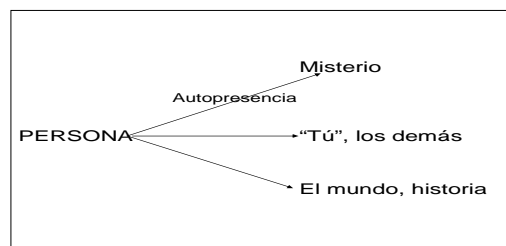


Gráfico No 3 Concepto de persona como autopresencia en relación

(En Andrade, 2004:51)

Al referirnos a la primera dimensión, la persona va del yo a lo trascendente, siempre en constante búsqueda. Por lo tanto, no puede considerársele sólo como una pregunta, sino que representa una cuestión trascendente, es decir, es una pregunta que no cesa y convierte a cada respuesta en una nueva pregunta. Sale de sí mismo para encontrarse con el otro, como si fuera tensión hacia su propio e inalcanzable “misterio” de Dios. La segunda dimensión, indica que la autopresencia, en cuanto pregunta por su propia identidad, **sólo se puede hacer con aquellos con quién convive y con quién se encuentra**; finalmente, **la tercera dimensión, representa la historia de cada uno**, en su propio mundo. Es evidente que, preguntamos acerca de nuestra identidad no sólo a aquéllos que de hecho se encuentran allí, sino sólo a quienes se encuentran en el lugar en que de hecho estamos. Vivimos insertos en condiciones geográficas, políticas y sociales, dentro de las cuales somos autopresencia. (Andrade, 2004)

Cabe señalar que, **el término autopresencia lleva implícito las relaciones personales con el otro.** Al considerar que proviene de los demás y del 152 entorno histórico en que vive; resulta necesario **contemplar al hombre en relación con su contexto.** Asimismo, es de gran trascendencia observar dicha expresión como una fórmula vacía (como una estructura ontológica) que al inicio de la vida no tiene ningún contenido; toda vez que, éste va desarrollándose a través de la vida, se va llenando con los encuentros, experiencias y acontecimientos que se viven. Sólo en este proceso de “llenado” podrá alcanzar su autopresencia, es decir lo que hoy ya se es. **(Andrade, 2004)**

Por otra parte, siguiendo esta dirección que venimos tratando, surge otro elemento importante a considerar, que es la libertad. **En el enfoque de autopresencia en relación, se entiende por libertad la apropiación de las identidades que los otros nos ofrecen.** De nada sirve que (ontológicamente) una persona sea alguien que pregunta libremente, si no recibe los regalos (históricos) que consigan cuestionarla. Lejos de no poder aceptar nada libremente, que antes no nos haya sido regalado. Así, **puede afirmarse que somos libres, sólo en los encuentros con los demás.**

Referente al término encuentro, debe entenderse como un acercamiento, un juntarse con el otro, un involucrarse con, en el fondo, lo importante es percibir la relación yo-tú. Al fin y al cabo, representa una experiencia de relación. En este sentido, Andrade se pronuncia diciendo que:

“El encuentro ‘yo-tú’ posee cuatro características:

El encuentro con este ‘tú’ único. *En su dimensión más profunda, cada encuentro es único y diferente de todos los demás. Otro rasgo inseparable de esta exclusividad: tú te conviertes en el criterio según el cual interpreto mi realidad entera...*

El encuentro es aceptación mutua. *Porque lo que sucede simultáneamente en el ‘yo’ y ‘tú’, ambos experimentan simultáneamente que su identidad de autopresencia que le esta siendo regalada por el otro.*

El encuentro como regalo imprevisible...

El encuentro ‘creador’. *El encuentro contigo me ‘crea’ como un ‘yo’ nuevo. El encuentro nos sana, porque no da lo que no podemos encontrar por nosotros mismos; pero también resalta nuestra fragilidad, porque una y otra vez nos niega lo que no podemos alcanzar sin él”... (Andrade 2004: 65-67).*

Sobre estas bases, es dable afirmar que **el encuentro representa la capacitación para una comunión con el otro**, pues desborda todo lo que se ha experimentado; aportándonos un enriquecimiento, precisamente por la experiencia adquirida. **Esta situación, nos encamina hacia la hermandad y la solidaridad**, al descubrir que nuestra autopresencia siempre proviene del otro. Bajo estas condiciones, **el encuentro está orientado hacia la comunión** y fundamenta la esperanza; cuando se rompe la posibilidad del encuentro, afecta también la comunión; y, a la vez, la esperanza.

Por todo lo antes dicho, podemos concluir que la visión antropológica adoptada por los lasallistas **centra su atención en el hombre concreto, que vive con la posibilidad de relacionarse con el Ser trascendente y con las otras personas** en fraternidad e igualdad de oportunidades, que busque el bien común; y, esté consciente de la debilidad propia de su naturaleza de ser finito. Al seguir estos fundamentos, los lasallistas estamos comprometidos a ir al encuentro de relaciones sociales más auténticas y estables, que ostenten un espíritu de justicia e igualdad para con los otros; y, de esta manera, se logre llevar a cabo los procesos de desarrollo social y bienestar personal. Lo anterior, también se extiende a otras personas que deseen seguir estos lineamientos.

4.1.3. La formación integral en las instituciones lasallistas

Cuando se habla de formación lasallista, **es importante entenderla como formación integral**; esta contempla diversos aspectos que ayudan en la construcción de la persona en los ámbitos: académico, psicológico, social y espiritual. En el lasallismo la formación (integral) es parte esencial de su proyecto educativo y ésta se ve reflejada en la misión, la visión humana y cristiana, el perfil de persona que busca formar y en la actualización pedagógica que se realiza en los centros educativos.

4.1.3.1. La Misión lasallista

154

La finalidad de la misión lasallista señalada para este siglo XXI, **es similar al concepto original**, toda vez que sigue conservando las ideas establecidas desde el siglo XVIII, que expresaban: *“El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto se tienen las escuelas, para que estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros...”* (**Reglas y Constituciones, 1718:1,3**). Actualmente, dice: *“...es dar cristiana educación en especial a los más necesitados”* (R, 3), **que consiste en descubrir y testimoniar el Amor de Dios en el encuentro de los hombres** y la participación en la transformación de su entorno social. (**Paulo VI, en la Evangelii Nuntiandi, 1975: 18**)

En el presente, las ideas centrales que conforman la misión lasallista hacia los alumnos de sus instituciones, encierran los siguientes puntos:

- Ayudar a descubrir y testimoniar el amor de Dios;
- Atender a las personas y de manera especial a las más necesitadas;
- Buscar la transformación de su entorno social y aplicar los programas; y,
- Emplear la pedagogía adecuada en cada alumno según su nivel y características particulares.

Por último, cabe decir que resulta de gran trascendencia para los lasallista mantener y sobre todo operatizar **las ideas centrales de nuestra misión, cuya finalidad radica en brindar a los niños y jóvenes razones para vivir y para esperar**; elementos que consideramos indispensables para sobrevivir dentro de este mundo globalizado que prioriza lo económico sobre la persona. Representa un reto para nosotros, el poder encontrar un equilibrio entre lo económico (cognitivo) y lo social, que nos permita participar en la transformación de nuestros alumnos.

4.1.3.2. Visión Humana y Cristiana en el lasallismo

155

En las escuelas lasallistas, **la persona representa el centro de su quehacer educativo**: *“Desde los orígenes, el Instituto se define como la “identidad-interioridad” de la persona, suscitado por Dios para la evangelización y el servicio educativo de los pobres” (43º Capítulo General, 2000: 20).* En la actualidad, la formación humana y cristiana por parte del lasallismo contempla dos dimensiones básicas en la persona: Identidad-interioridad y Comunión; éstas, a su vez, se desarrollan en cuatro aspectos: a) teológico; b) social; c) cósmico; e, d) histórico. **(Rodríguez, 2005)**

En cuanto a la “identidad-interioridad” en la persona, la visión lasallista la estima de manera optimista y esperanzadora; pues considera que cada uno es capaz de construir su vida, a través de la formación de su identidad (intimidad) o autopresencia (en términos de Andrade) de su vida; sin olvidar que esa construcción se realiza en comunión con los otros. La identidad que cada uno construye es personal; aunque, en la visión cristiana adquiere un carácter comunitario que lo lleva a conseguir nuevos compromisos como miembro de la Iglesia: *“La Iglesia existe para evangelizar, para llevar la Buena Noticia a todos los ambientes de la humanidad y con su influjo transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad”.* **(Paulo VI en Evangelii Nuntiandi, 1975:18)**

El cristiano en la visión lasallista va en la línea de ser testigo, lo cual requiere de una experiencia, de un encuentro con Jesucristo que lo lleve a transformar sus criterios, preferencias, objetivos, su vida, **dentro de un proyecto de amor y servicio, de forma especial a los más necesitados.** **(Rodríguez, 2004)**

4.1.3.3. El Perfil de Persona en el Lasallismo del siglo XXI

156

La sociedad actual, ha fincado sus esperanzas en la existencia de una formación que le permita a cada uno de sus integrantes convertirse en personas capaces de alcanzar tanto el progreso propio, como el de su comunidad. Así, las **Instituciones Lasallistas, conscientes que la función de educar no es otra sino formar integralmente** a las personas, tanto hombres y mujeres; para que sean inteligentes, creativas, seguras de sí mismas, justas, laboriosas, participativas y solidarias; capaces de transformar la sociedad, recrear la cultura y reconstruir la historia, a través de las dimensiones física, psicológica, intelectual, moral, social y religiosa; y sobre todo **desarrollar una infraestructura de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, que le permitan enfrentar con rectitud e inteligentemente el mundo físico y social** que lo rodea y asimilar creativamente el universo de los valores. **(Conferencia Episcopal Mexicana, 1992)**

En principio, **la transformación personal y social que desea el humanismo cristiano será posible cuando se conforme una cultura** que dé prioridad a los valores y de manera particular a los valores evangélicos: *“Si consideramos al valor como todo aquello que hace mejores personas o hace bien a las personas”*. **(Barrio, 2000:191)** Las instituciones lasallistas fomentan todo tipo de valores, llámense cívicos, sociales, éticos, etcétera; no obstante, brinda unos que son característicos de La Salle, como son la fe, fraternidad y servicio. Los valores evangélicos se traducen mejor en actitudes evangélicas, tales como: perdonar, sanar, compartir e incluir. En este sentido Andrade expresa que:

“a) La acción evangélica del perdón lleva principalmente a reconciliarse, primero consigo mismo y después con los demás, en espera de superar los estados de resentimiento, odio, venganza que se dan en las sociedades actuales.

b) La acción evangélica de sanar va de la mano del perdón, ya que ambas son acciones liberadores, no se descarta la parte física, pero se contempla la parte psicológica y espiritual de sanar resentimientos, superar el miedo, la angustia, los temores etc. Lo más significativo de esta acción evangélica es que el encuentro sana a la propia persona como sana en la comunión

con los demás. Con dicha sanación se ponen todos los elementos para poder acercarse mejor a los otros.

c) La acción evangélica de compartir comprende el desprendimiento de algo personal a favor de alguna persona, principalmente de alguien que lo necesite, ésta acción sólo puede salir de un acto voluntario, superando toda acción egoísta para atender al otro que necesita ayuda.

d) La acción evangélica de incluir lleva a contener en el círculo de personas a todos lo que por una u otra razón se encuentran excluidos, marginados ya sea por su situación económica, por raza o creencias religiosas, al igual que por su condición social o cultural". (Andrade 2004:79)

Ambos grupos de valores están comprendidos entre sí, pues buscan el mismo fin: **cambiar la cultura actual de egoísmo, de individualismo, de exclusión, de injusticia**, de odio, por una que priorice el perdón y la inclusión que llevan a la fraternidad; el buen trato (sanar) y el compartir que crea un espíritu de servicio; todos estos valores están sostenidos por la fe. Fomentar en sus alumnos los valores antes descritos, el lasallismo busca participar en la transformación de la cultura actual.

Dentro de este contexto, los lasallistas en México pretendemos formar un perfil de persona que caracterice a sus alumnos por ser: relacional, es decir, alcancen desarrollar la **capacidad de vivir en relación creativa no sólo consigo mismo, sino también hacia sus semejantes, la naturaleza y con Dios**; igualmente, que adquieran las herramientas necesarias tanto a los hombres como a las mujeres, para que desarrollen valores que dignifiquen su vida individual y comunitaria; obtengan conocimientos actualizados, capacidades y destrezas (competencias) que les permitan enfrentar en forma inteligente, creativa y eficaz el mundo que les rodea. Todo esto, conlleva a expresar: Es el hombre y la mujer que **han potenciado su entendimiento y disciplinado su libertad**, para crecer en humanidad, no sólo cultivando y actuando sus capacidades para conquistar la excelencia individual, sino también para compartir y beneficiar a otros (en especial a los más necesitados), propiciando una convivencia más humana, justa y solidaria.

4.1.3.4. La Actualización Pedagógica

El cuidado que se tuvo en los primeros años del lasallismo se mantiene y vigoriza en la actualidad con sus programas académicos y metodología pedagógica. El texto llamado “*Guía de las Escuelas Cristianas*” es el mejor ejemplo de ello:

“Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años, no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, cuyas ventajas e inconvenientes se hayan ponderado, y de lo que no se hayan previsto, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias” (Guía: 0,02)

En México, el documento llamado “*Misión Educativa Lasallista – De Cara Hacia el Tercer Milenio*” (1999) **sirvió de base para impulsar la innovación pedagógica y el cambio de paradigma educativo** en las instituciones: “*Las instituciones Lasallistas renuevan su modelo educativo según las circunstancias actuales y las corrientes pedagógicas innovadoras*”. (**Comisión Educativa Lasallista, 1999: No. 60**)

La autoridad educativa del lasallismo mexicano, está representada por el “**Secretariado para la Misión Educativa Lasallista**”, cuyo objetivo radica en **promover, animar y controlar los procesos de actualización educativa**.

4.2. Las Instituciones La Salle: organizaciones que aprenden

Las Instituciones lasallistas, **atentas a la finalidad de su Misión**, tomando en cuenta las circunstancias de vida en los niños, jóvenes en crisis y ante la desesperanza existente en algunos de ellos; e incluso, la indiferencia que presentan respecto a temas humanos y religiosos: “*Algunos jóvenes tienen dificultad en aceptar la Buena Nueva que les anunciamos...*” (**43º C. G, 2000: 24 y Rodríguez: 2004**), han realizado cambios pedagógicos y en las curricula **para mantener vivo el espíritu de innovación, tanto en la parte teórica como en la práctica educativa**.

Esta posición establecida por los lasallistas, de estar siempre aprendiendo para 159 mejorar el sistema educativo en las escuelas, nos **lleva a considerar que están en proceso de constituirse en instituciones que aprenden**. Esto es así, partiendo **de los tres principios básicos de las organizaciones que aprenden**, de acuerdo a **Senge (2002)**, quien señala: 1) la organización es producto de cómo piensan y actúan sus miembros; 2) aprender es conectarse; y, 3) la Visión mueve el aprendizaje; explicando que:

“La organización es producto de cómo piensan y actúan sus miembros, por eso antes de alterar la organización o reglas de la institución es importante observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente. Cambiar el modo de pensar significa tener la disposición de cambiar continuamente de orientación. Es Mirar con frecuencia al interior, tomar conciencia y estudiar las “verdades” que siempre hemos tenido por sabidas, la manera como creamos conocimiento y damos sentido a la vida, nuestras aspiraciones y expectativas. Pero también se tiene que mirar al exterior, explorar ideas nuevas y modos diferentes de pensar, y aclarar nuestra visión para la organización y la comunidad. Cambiar nuestras maneras de interactuar significa rediseñar no sólo la estructura formal de la organización sino también los patrones difíciles de ver las relaciones y otros aspectos del sistema, incluso los sistemas de conocimiento.

***Aprender es conectarse** a otras formas de hacer conocimiento. Conocimiento y aprendizaje son sistemas vivos formados de redes y relaciones a menudo invisibles puesto que no existen campos de conocimiento aislados unos de otros. Todo aprendiz construye lo que aprende desde el andamio de sus propias experiencias, emociones, voluntad, aptitudes, creencias, principios, conciencia, propósito y demás; Aumentar la conciencia que los estudiantes, los maestros y otras personas tengan de estas conexiones fortalece el proceso de aprender. Desconocerlas debilita el andamio y por consiguiente el conocimiento.*

***La visión mueve el aprendizaje**, muchas organizaciones, incluso escuelas, no obedecen este precepto que es acaso el más crítico para su éxito, ya que promueve la fuerza necesaria para que las personas aprendan y se desarrollen, aún cuando no sean propicias para ellos las circunstancias o el medio en que se encuentra”. (Senge, 2002: 32-33)*

Sobre estos principios, las instituciones lasallistas **han ido formulando a través del tiempo, sus políticas y acciones institucionales, realizándolas de manera similar** a las propuestas establecidas por las organizaciones que aprenden.

Estas organizaciones, resultan del producto de cómo piensan y actúan sus miembros. En tanto, el lasallismo **cuenta con una filosofía educativa propia**, que ha compartido con los integrantes de las comunidades educativas

que así lo deseen en espacios de convivencia, planeación y acompañamiento.

Cabe señalar que, en la integración de una identidad institucional, no todos están de acuerdo con ella, o bien, no la aceptan. Según **Botana (2004)**, existen tres niveles de identificación:

- a) *“El primer nivel en el que se puede vivir la identidad del educador se sitúa en el plano biológico-laboral: corresponde a la necesidad de ‘hacer’ o trabajar para poder vivir, para poder satisfacer las necesidades primarias del hombre.*
- b) *El segundo nivel se sitúa en el plano psicológico-social. Corresponde a la necesidad de reconocimiento social, de ocupar un puesto,... Da lugar al ‘profesional de la enseñanza’, que se caracteriza por su saber, su competencia, su dominio de las materias que ha de enseñar.*
- c) *El tercer nivel alcanza el núcleo mismo de la identidad, el plano proyectivo o generador de la persona.... Aquí aparece el educador ‘vocado’, el que se siente a sí mismo –se ve ‘realizado’- siendo educador...”. (Botana, 1994:9)*

En cada institución lasallista, se tienen presentes los niveles de participación y compromiso propios; observándose que dentro del personal que labora en ellas, existe un buen número de docentes y administrativos comprometidos con la misión y visión establecida. Por tanto, se han realizado frecuentes revisiones³ de la Misión y del proceso educativo que se lleva a cabo en las instituciones. **Estos estudios, se efectúan desde los elementos esenciales de la educación lasallista**, es decir, el enfoque antropológico, hasta los resultados académicos y productos de diversas actividades. Nuestras instituciones, han adoptado como práctica tradicional, **compartir el espíritu de la misión con todos los integrantes** de la comunidad educativa, y juntos construir la Visión educativa lasallista. Esta construcción se lleva a cabo a través de cursos, talleres y sobre todo en base a la experiencia de la vida diaria.

Aprender es conectarse, con otras instituciones **estableciendo redes de participación**. En tal sentido, las instituciones lasallistas han formado una red de apoyo y participación entre ellas mismas, según los niveles y/o áreas de atención. **Además, han creado redes de cooperación con instituciones similares o gubernamentales**, especializadas en áreas de salud, apoyo social, situaciones interreligiosas; sin contar las propias del área académica y

³ A nivel Internacional cada siete años; a nivel Instituciones lasallistas de México las revisiones generales se realizan cada tres años (Capítulos de Distrito); y cada año por parte del Secretariado.

humana. Asimismo, en las instituciones **están integrados los organismos o departamentos que brindan apoyo** de acuerdo a las diferentes necesidades educativas. 161

La Visión mueve el aprendizaje. La realidad permite que las organizaciones **puedan rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida**, si los participantes del proceso educativo, como son los alumnos, docentes, padres de familia, directivos, administrativos, etcétera, **se identifican con los principios educativos institucionales** (adoptan la misma Visión); además, expresan sus aspiraciones, que les permite aprender unos de otros; de acuerdo a esto, conseguirán realizarse como personas y profesionales de la educación. Se ha trabajado intensamente por adaptar la Visión original a la realidad actual, para romper las resistencias normales de algunos sectores renuentes al cambio.

Finalmente, puede concluirse que las **instituciones lasallistas, entendidas como organizaciones que aprenden, gozan de los elementos** requeridos que la considera como tal; ya que, poseen una imagen clara de lo que quiere alcanzarse; comparten la “Visión” y la “Misión” educativa con su personal; realizan el aprendizaje en comunidad (equipo); consideran a la organización como un sistema en donde todo se encuentra en interdependencia y cambio; cuentan con la suficiente autonomía para derivar sus propias conclusiones, cuestionan las cosas difíciles y corren el riesgo de fracasar a fin de desarrollar capacidades para el éxito futuro. **(Senge, 2002)** Todos estos dispositivos, están establecidos en la gran mayoría de las instituciones; sin embargo, **aún falta que algunos integrantes, tomen conciencia que podemos y debemos ser organizaciones que aprendan**, como condición indispensable para mantenernos fiel a nuestra Misión.

4.2.1. El Lasallismo, la Sociedad del Conocimiento y el Paradigma Sociocognitivo

Una de las características fundamentales del lasallismo, consiste en renovarnos y actualizarnos constantemente en todos los ámbitos. En el

presente, estamos conscientes que **nuestra participación educativa debe desarrollarse dentro de la sociedad globalizada y mundializada**; también 162 conocida como sociedad del conocimiento. Esta circunstancia, ha generado entre los integrantes de la congregación, la necesidad de revisar nuestras propuestas educativas, a fin de que vayan acorde a la época y cubran las necesidades existentes; esto es, ir a la vanguardia para encontrar la propuesta adecuada, que responda a los acontecimientos actuales; y, poder seguir respondiendo de manera pertinente a la formación académica y humana de los alumnos y a la sociedad en general.

Por consiguiente, la respuesta que proporciona el **lasallismo está entrelazada con los requerimientos actuales y las necesidades sociales** que origina la globalización; **el reto al que nos enfrentamos, radica principalmente en la selección y además en poder ajustar un enfoque pedagógico actual, que resulte afín a los principios lasallistas**. En atención a lo anterior y para una mejor comprensión, expondré brevemente acerca de algunos requerimientos y consecuencias principales que trae aparejada la globalización; y, cómo el lasallismo ha aportado procesos formativos que ayudan a solucionar ciertas exigencias sociales globalizadas, mismas que hacen que disminuya el impacto por las consecuencias negativas provocadas por dicho fenómeno.

Es evidente que, **la sociedad ha sufrido un proceso de cambio acelerado** durante los últimos años, debido entre otras cosas, a la implementación de tecnologías, que permite acortar el tiempo y la distancia entre los países y sociedades. **Este acercamiento propicia una mayor relación entre las personas de las diferentes nacionalidades**, ya sea para tratar asuntos comerciales, o tal vez, temas culturales o sociales; esta relación requiere la existencia de una formación de respeto y comprensión hacia las demás personas y culturas (multicultural) que resultan diferentes y desconocidas a la propia.

Del mismo modo, se **han formado personas eficientes en el desempeño de su trabajo**, de una manera individualista; situación que ha llevado a excluir a personas o grupos sociales, **creando situaciones de pobreza e injusticia**. E

incluso, la discriminada sobre explotación de los recursos naturales perpetrada por el hombre, ha ocasionado cambios climáticos, poniendo en riesgo la vida de todo el planeta. 163

Ante esta realidad social causada por la globalización, el lasallismo presenta un **enfoque educativo centrado en la persona**; impartiendo un tipo de educación dentro de un marco humanista cristiano, considerado como un medio que **ayudará a las personas a recobrar su dignidad como tal**; y, ha obtener los elementos necesarios para salir de la pobreza y exclusión. El trabajo educativo lasallista, pretende en su metodología romper con el individualismo y fomentar el espíritu comunitario.

En relación al aspecto académico, debe decirse que juega un papel muy importante dentro de las instituciones educativas lasallistas, pues representa un componente esencial en la conformación de la sociedad actual; sin olvidar que, hoy en día la información es vista como un medio que representa poder; quien tiene información actualizada y la sabe emplear puede controlar su circunstancia y la de otros. **Crear nuevo conocimiento con la información que se posee**, implica una de las metas propuestas en nuestras escuelas, que les permitirá continuar siendo competitivas. De ahí que, las organizaciones y los **centros educativos tienen el reto de inculcar en el personal y alumnado, ciertas características que les facilite ser críticos e innovadores**; asimismo, proporcionarles herramientas necesarias, que les ayuden a desarrollar su capacidad al resolver problemas a través de procesos de pensamiento superiores (capacidades-destrezas–competencias) propios que les produzcan nuevos conocimientos.

Por ende, uno de los grandes deseos que tenemos los lasallistas consiste en formar alumnos capaces de crear nuevos conocimientos; así que, hemos tratado de **mantener actualizados los programas y las currícula, por medio de contenidos cognitivos; y, las capacidades-destrezas, a través de los valores y actitudes**. En cuanto a la metodología pedagógica, durante los últimos años adoptamos la que señala el **enfoque sociocognitivo**, debido a que hace participar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, los lleva a

que aprendan por sí mismos (aprender a aprender), mediante un contexto relacional con su entorno y la sociedad.

La globalización, entre otras cosas, ha originado un aumento de pobreza, extendiéndose entre la población de diversas formas y modos; **el lasallismo considera pertinente difundir entre los miembros de la sociedad, la equidad para que disminuya las desigualdades e injusticias, mediante la formación de personas éticas**, capaces de ser solidarias con los que estén menos favorecidas por la vida. Referente a los procesos de innovación que ha implementado, **tienen como finalidad que los alumnos obtengan mejores procesos de aprendizaje de contenidos cognitivos y, sobre todo, de valores**; tratando de que estos últimos, sean adquiridos con una visión trascendente, “razones para vivir y para esperar” en un mundo lleno de dificultades, contratiempos que causa desesperanza.

Como quedó expuesto anteriormente, **los lasallistas ejercemos nuestra labor educativa utilizando el enfoque sociocognitivo, dado que contempla tres elementos claves en la formación:** La parte cognitiva, que comprende el desarrollo de la inteligencia, misma que permitirá el integrarse y participar de manera constructiva en la sociedad; **la parte social o cultural**, fundamentada en el hecho que considera: el conocimiento se genera principalmente en relación con el otro; y, la última, que señala **infundir confianza en la persona acerca de que puede mejorar siempre y cuando modifique su conducta o sus niveles de conocimiento**; esto es, no debe etiquetarse a nadie creyendo que es y será de determinada forma para siempre, pues existe la posibilidad a través de la esperanza de modificar su situación de vida, sí así lo desea esa persona.

Al poner en marcha **la parte operativa de los anteriores principios, nos enfrentamos a diversas dificultades**, tales como: convencer al profesorado de salirse de su zona de confort y costumbres pedagógicas obsoletas; motivar al docente a estudiar nuevamente resulto bastante complicado, debido por una parte, a la falta de tiempo; y, por la otra, a la falta de voluntad; finalmente, la confrontación entre la práctica conocida con teorías nuevas, e intentar una

instrucción diferente a la que recibieron en su formación primera les produjo confusión, incertidumbre, temores y sobre todo resistencia al cambio. De la misma forma, algunos directivos se sintieron invadidos en su terreno profesional, creyendo que se les restaba autoridad. Por tanto, el Secretariado procuró buscar actividades que les permitiera tanto a los directivos como a los docentes conocer y comprender el enfoque propuesto; esta tarea resulto ser nada fácil, pues implicó una gran dosis de paciencia y sobre todo mucha creatividad.

La siguiente gráfica muestra en forma relacionada los requerimientos que genera la sociedad del conocimiento; las propuestas lasallistas que pretenden cumplirse mediante la aplicación del paradigma sociocognitivo.

Sociedad del conocimiento	Propuesta Lasallista	Paradigma sociocognitivo
Aspecto social	Aspecto social	Aspecto social
Cambios acelerados	Cambio enfoque pedagógico, renovación religiosa y humana	Flexibilidad adaptada a necesidades alumnos
Se genera un individualismo	Trabajo comunitario	Formación en relación
Personas multiculturales: manejo de idiomas		
Personas eficientes (cualificadas)	Se integren a la vida laboral	Desarrollo de capacidades y competencias
Manejo de tecnología		Cognitivo
Personas que defiendan la ecología		
Aspecto académico	Aspecto académico	Aspecto académico
Actualizadas en información (La información da poder)	Formación académica sólida, currículos actualizados	Cognitivo
Desarrollo de capacidades-competencias: críticos, creativos, innovadores, resolver problemas, etc.	Actualización de los procesos de aprendizaje	Capacidad de cambio
Aspecto personal	Aspecto personal	Aspecto personal
Personas éticas (valores):	Formación integral	Social-cultural
Personas defienden lo local		Cultural
Se genera una mayor desigualdad en los grupos sociales (económico y social)	Atención a la dignidad de la persona y grupos vulnerables	Social

Esquema No 4 El lasallismo, la sociedad del conocimiento y el enfoque sociocognitivo
Creación personal

4.2.2. El Secretariado impulsor de la organización que aprende

166

Para obtener una buena organización en el plano educativo, dentro de las instituciones lasallistas fundadas en México, se creó **un área que regulara y promoviera la actualización pedagógica de sus centros de enseñanza.** Este organismo se instituyó hace aproximadamente veinte años y en sus inicios sólo estaba conformado por dos personas. En el año de 1994 se integró a dicho organismo la Dirección de Educación, autoridad que señalaría el rumbo educativo a seguir en nuestras escuelas.

En el año 1997, el Consejo Lasallista Mexicano, designó como Director de Educación al Maestro José Antonio Vargas Aguilar, quien recientemente había llegado de Madrid, España, de estudiar un Doctorado en Educación. Tres años después de haber asumido dicho cargo, cambió el nombre de ese organismo, por el de Secretariado para la Misión Educativa Lasallista en México, cuyas siglas son SMEL, y en esta tesis también lo nombraremos como Secretariado. Esta modificación se debió para estar en consonancia con el organismo central lasallista, situado en Roma y que lleva el mismo nombre.

Durante su estancia en la ciudad de Madrid, España, el Maestro José Antonio Vargas Aguilar tuvo conocimiento del enfoque pedagógico sociocognitivo y del llamado -Modelo "T"-, propuesto por el Doctor Martiniano Román Pérez. Al regresar a México el Maestro Vargas, se percató que existían en su país ciertos factores determinantes: por un lado, la implantación de la Modernización Educativa Mexicana, iniciada desde el año 1992, misma que favorecía el establecimiento del enfoque cognitivo; y por el otro, la inquietud que presentaban las autoridades lasallistas por iniciar un proceso de actualización pedagógica en todas sus instituciones escolares; cuidando por supuesto de conservar la esencia filosófica educativa lasallista.

Antes que todo, debe puntualizarse que **la filosofía educativa lasallista prioriza las acciones formativas en los alumnos.** Esto es, la formación académica deberá brindarles elementos o herramientas necesarias que les

permitan comprender y transformar el mundo; así como un crecimiento personal, dentro de su contexto social. Por otra parte, **el paradigma sociocognitivo de acuerdo a la visión educativa lasallista, contempla algunos aspectos fundamentales, que consideramos de gran trascendencia;** como es el hecho de centrar el aprendizaje en los alumnos. Situación que abre espacios importantes de investigación en el lasallismo, respecto a los procesos cognitivos de habilidades mentales o capacidades-habilidades (competencias); además de contextualizar la formación en la sociedad y fomentar la parte humana.

La Modernización Educativa en México favorecía el enfoque cognitivo; por esta razón, se consideró que era el momento oportuno para emprender la actualización de la propuesta pedagógica en las instituciones lasallistas en México, atendiendo la parte oficial y tratando de mantener el enfoque propio del lasallismo. Así, **el Secretariado dirigió el acompañamiento, dispuesto a ir adecuándolo según las necesidades y requerimientos de las instituciones.** Esta labor, se llevó a cabo por etapas: primero, el sustentante de esta tesis, como Director del Secretariado, procedió a visitar las instituciones educativas, entrevistándose con los directores para darles a conocer el enfoque pedagógico y posibles acciones a seguir; posteriormente y aprovechando la visita, sostuve un encuentro con los docentes, según disponibilidad de tiempo de los mismos; y, por último, se implementó la propuesta. Sin embargo, al comprobar que los comentarios por parte de los asesores del Secretariado respecto de las opiniones de los directores de las escuelas, presentaba varias lecturas por existir confusión; opté, por mantener dos reuniones más con directivos, para que éstos a través de una dinámica de academia, analizarán y tomaran decisiones acerca de las posibles actividades que pudieran apoyar el enfoque pedagógico y la gestión; este proceso, lo continuó realizando el Secretariado durante los últimos diez años.

4.2.2.1. El Secretariado en su primera etapa

168

En la primera etapa de operación por parte del Secretariado (1997-2000)⁴, **estableció un plan que comprendía cuatro acciones:** a) replantear la función educativa lasallista ante las nuevas circunstancias sociales y pedagógicas que se estaban viviendo en México; b) darse a conocer en las instituciones educativas; c) acercar a los docentes y directivos al enfoque sociocognitivo; y, d) Integrar y formar personal para trabajar en el Secretariado.

El replanteamiento de la función educativa de las Instituciones Lasallistas ante las nuevas circunstancias sociales y pedagógicas, **se plasmó en un documento titulado “La misión Educativa Lasallista –De cara hacia el Tercer Milenio–”** (1999) que inició la presentación de la postura actual del lasallismo en materia de educación. Las ideas centrales del texto señalaban:

- a. Proseguir en su empeño de **renovar, diseñar y adaptar la metodología conforme a los nuevos principios pedagógicos**, para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas; organizar centros de cómputo y multimedia que facilitarán a los docentes y alumnos alcanzar márgenes mayores de excelencia académica.
- b. Propiciar no sólo la formación académica y profesional, **sino una clara visión filosófica (antropológica y axiológica), moral y espiritual**, que incida de modo positivo en el mejoramiento personal y social de los alumnos.
- c. **Animar la formación cristiana**, que estimule el desarrollo de la dimensión interior y espiritual de los alumnos.
- d. Procurar **la atención a un mayor número de niños y jóvenes** que viven en situaciones difíciles o de riesgo.
- e. **Compartir la riqueza común de pedagogía y espiritualidad**, integrando comunidades educativas comprometidas.

⁴ Es importante señalar que la mitad de esa primera etapa sólo había dos personas en el Secretariado: el Director y una Secretaria. De ahí que el primer plan fue diseñado y ejecutado por el Director del SMEL.

Las anteriores propuestas, sirvieron desde un principio como guía al _____
Secretariado para que valorara la situación de cada institución y tuviera un 169
punto de referencia de la acción educativa que estaban realizando. Además, _____
valieron de fundamento para definir la función del Secretariado en el *Estatuto de Gobierno de las Instituciones Lasallistas en México* (2003): “*El Secretariado para la Misión Educativa Lasallista es el organismo Distrital que tiene por objeto orientar, impulsar, acompañar y vigilar, el cumplimiento del ideal educativo del Señor De La Salle, en el modelo educativo del Lasallismo del siglo XXI*” (art. 3º)

La segunda acción que llevó a cabo el Secretariado, de acuerdo al plan establecido, consistió en **darse a conocer en las instituciones educativas**. Por consiguiente, en función como Director del Secretariado, me trasladé a cada institución, presentándome tanto con el Director General, como los directivos de los diferentes niveles, coordinadores de inglés, computación, deportes, etcétera; incluyendo por supuesto a los docentes. Antes que todo, consideré transmitirles confianza, debido a que algunos de ellos, sintieron estar vigilados por dicho organismo, por ser una instancia externa y con autoridad en las instituciones lasallistas. Debo decir que, valoré los planes de innovación, presentados por los directores de las instituciones y, a la vez, les solicité que presentaran el Proyecto Educativo Institucional; ofreciéndoles apoyo a aquéllos que no contaban con tal proyecto para elaborar el mismo.

El tercer paso que continuó el Secretariado, fue acercar a los docentes y directivos al conocimiento del enfoque sociocognitivo; ya que si bien es cierto que **la difusión de los nuevos enfoques pedagógicos se estaba iniciando en México**, la Secretaría de Educación Pública no había comunicado claramente a las instituciones educativas, la visión que estaba proponiendo; por lo cual, a nivel general los docentes carecían de información. Atendiendo esta situación, se organizaron reuniones con los directivos y docentes, con la finalidad de dar a conocer los nuevos enfoques pedagógicos; **otorgándole especial importancia al punto de vista sociocognitivo, y se eligió al modelo “T” como base de la planeación pedagógica**. Para la realización de esta propuesta, no sólo se ofrecieron cursos al respecto, sino también se impartieron en las instituciones que lo solicitaron; aunque no fue posible asistir

a todas ellas dado la limitante del personal con que se contaba. La medida que se tomó para cubrir la falta de asistencia en las instituciones que no pudieron visitarse, fue implementar un curso para directivos que abarco cuatro veranos; tratando principalmente temas como la inclusión de los nuevos paradigmas al campo educativo; aspectos propio de la gestión y dirección; así como cuestiones de desarrollo humano, comunicación y autoestima, entre otros. 170

La cuarta acción que puso en marcha el Secretariado, fue ampliar el número de personal y formarlo debidamente para el desempeño de su labor correspondiente, esto por la gran cantidad de instituciones y niveles educativos por atender (Preescolares⁵ 12, Primarias⁶ 15, Secundarias⁷ 15 y Bachilleratos⁸ 16); por tal razón, **fue necesario incrementar el personal que conformaba el Secretariado.**

En atención a las demandas y requerimientos que la globalización estaba solicitando a la educación, como es el uso de tecnología, manejo de idiomas y empleo de nuevas estrategias pedagógicas; se juzgó pertinente nombrar a una persona que dinamizara el nivel de Preescolar y Primaria; otra para los niveles de Secundaria y Bachillerato; también se nombró un encargado para que evaluara y estructurara la enseñanza de los idiomas; y por último, se designó a la persona encargada del área de informática. **La inclusión de nuevo personal en el Secretariado requirió capacitarlos en el paradigma sociocognitivo y en el modelo “T”**, ya que algunos de ellos sólo tenían ciertas nociones acerca del mismo. Esta labor de actualización, incluyendo que las instituciones conocieran al nuevo personal del Secretariado, se llevó a cabo en un lapso de año y medio; tiempo que resultó suficiente para que tanto los directivos como los docentes identificaran al personal nombrado y, el Secretariado estuviera al tanto de algunas necesidades existentes en ciertas instituciones.

⁵ Preescolar, formado por niños que tienen edad de los 4 a 6 años.

⁶ Primaria, por niños que tienen edad de los 7 a 12 años.

⁷ Secundaria, la constituyen adolescentes que tienen edad de 13 a 15 años.

⁸ Bachillerato o Preparatoria, por jóvenes que tienen edad de 16 a 18 años.

Dentro de esta etapa, que estamos comentando, **(1997-2000) el Secretariado** **recibió valiosa información** de parte de directivos y docentes, al momento de 171 las visitas realizadas a sus instituciones y durante los cursos de verano; asimismo, de los alumnos a través de la evaluación académica que se aplicó a todas las instituciones en los niveles de Primaria (3º a 6º) y Secundaria (1º a 3º). La información recibida mostró que **tanto los directivos como docentes desconocían, a nivel general, el enfoque sociocognitivo**; que el paradigma era atractivo para éstos últimos; no obstante, necesitaban más información y comprensión acerca de la teoría, así como de la aplicación práctica dentro del aula, ya que los alumnos seguían trabajando de forma tradicional y las evaluaciones se realizaban de tipo memorístico.

De igual forma, existió la necesidad de **atender aspectos organizacionales y estructurales** dentro de las instituciones, como fue el caso de los Proyectos Educativos del Centro. **En estos primeros años, se dio gran importancia a los propósitos generados en la institución** para atender sus necesidades inmediatas. Con el tiempo, la Secretaria de Educación Pública (SEP) solicitó a todas las instituciones el Proyecto Escolar, motivo por el cual se dejó de insistir en su entrega.

Por último, también se consideró que **sí los docentes asumían al paradigma sociocognitivo**, mediante una planeación de clase acorde al modelo "T", los **alumnos desarrollarían una serie de capacidades y habilidades que les permitirían tener mejores aprendizajes** tanto de contenidos cognitivos, como de actitudes y valores.

A continuación, se presenta gráficamente las acciones ejecutadas por el SMEL durante los años 1997-2000.

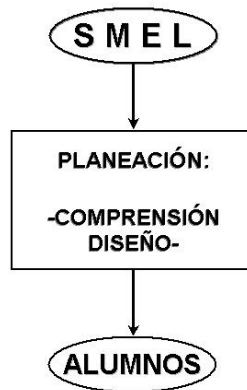


Gráfico No 5 Secretariado año 1997-2000
Creación personal

4.2.2.2. El Secretariado en su segunda etapa

El segundo ajuste al proyecto de actualización pedagógica propuesto por el Secretariado (2000-2003), fue mantener el enfoque sociocognitivo y el modelo “T” como base de la renovación pedagógica en las instituciones lasallistas en México. De acuerdo a la información recibida de las diferentes fuentes consultadas (directivos, docentes, evaluación académica a los alumnos, etcétera), la solicitud de renovar los procesos educativos (del organismo central de los lasallistas) y, los recursos materiales y humanos con los que contó **el SMEL, éste conservó las estrategias que venía trabajando y añadió la academia como grupo colaborativo de reflexión pedagógica en cada escuela.**

En esta época, **el Secretariado sufrió cambios de personal en algunas áreas**; motivo que llevó a actualizar y ambientar a los nuevos integrantes en la dinámica del SMEL. Las modificaciones que hubo a nivel de personal, fueron el responsable de atender el nivel de Preescolar y Primaria, el de Informática e Inglés. Además se integraron otras personas para atender el nivel de Bachillerato y se creó el Departamento de Investigación y Desarrollo.

Con la integración del nuevo personal al Secretariado y teniendo el reconocimiento de directivos y docentes, se realizaron ciertas actividades que

por su naturaleza e impacto fueron la base para hacer los ajustes al proyecto, pudiendo mencionar las siguientes:

- a) **Mantener las visitas de acompañamiento a las instituciones.** La cercanía con directivos y docentes permitió aclarar dudas e impulsar los cambios pedagógicos propuestos.
- b) **Favorecer la implementación o desarrollo de la academia como órgano colegiado.** Ante los resultados obtenidos, que mostraron una falta de conocimiento acerca del enfoque sociocognitivo y del formato de planeación tomando como base el modelo “T”, **se optó por establecer un organismo institucional que apoyara los procesos de reflexión de los docentes;** que como órgano colegiado, tuviera autoridad ante los mismos docentes y los directivos. Así que, se consideró a las academias como elección más adecuada; este órgano colegiado, no era nuevo dentro de las instituciones, sólo necesitó una reorientación en sus acciones; debido a que, con el paso del tiempo, no priorizaban los temas pedagógicos, pues dedicaban ese espacio a atender aspectos urgentes como son actividades de la institución o calificar exámenes. Aparte, requirió volver a posicionarlo con los directivos mostrando las bondades y beneficios de tener academias bien establecidas; puntualizando la importancia que representa brindar un espacio y un tiempo específico para la reflexión de temas pedagógicos en la institución.
- c) **Practicar un examen académico Distrital (2000).** La evaluación académica ha servido como un referente de calidad en las instituciones. Ante la propuesta del paradigma sociocognitivo de desarrollar capacidades-habilidades, se modificó el instrumento de evaluación académica; ahora, los reactivos valorarían aspectos conceptuales, de aplicación y habilidades, manteniendo un equilibrio entre todos ellos.
- d) **La creación del Departamento de Investigación y Desarrollo** en el Secretariado (2001). **Permitió hacer propuestas teóricas actualizadas que sirvieron de orientación en la práctica educativa.** La persona responsable del Departamento de Investigación y Desarrollo tuvo el encargo de elaborar un proyecto para todas las instituciones educativas lasallistas, en el cual integró las dimensiones psicopedagógica, organizacional y de convivencia. Este proyecto cuya finalidad **fue ofrecer un diagnóstico**

confiable, dado que se elaboró el instrumento apropiado, el cual se llevó a cabo dos años en su creación, aplicación e interpretación de los resultados. En consecuencia, los resultados de la evaluación institucional sirvieron para organizar el tercer ajuste al proyecto del Secretariado.

e) **Las líneas educativas (2002) para las instituciones lasallistas en México.** Después de la reunión internacional del lasallismo realizado en Roma en el año 2000, surgieron compromisos por cumplir, que junto con otro documento del lasallismo en América Latina (2001) dio como resultado cinco líneas que orientaron el trabajo educativo del lasallismo en México:

- “1. **La razón de ser de las Instituciones lasallistas.** Brindar una educación integral en la que se viva, fomente la fe, la fraternidad y el servicio mediante un nivel académico que responda a las necesidades actuales y los lleve a un compromiso con el más necesitado.*
- 2. **La Misión y Servicio Educativo de los pobres.** Esta línea tiene la finalidad de desarrollar en los alumnos y docentes el compromiso por atender a los necesitados.*
- 3. **Renovación Educativa.** Tiene la finalidad de cambiar el paradigma educativo para que los alumno/as tengan experiencias significativas en lo académico como en lo valoral.*
- 4. **Formación conjunta de hermanos y colaboradores.** Los hermanos y colaboradores tienen una formación y actualización que les permite realizar adecuadamente la misión.*
- 5. **Investigación y desarrollo.** Mantener actualizada la teoría del área educativa, pastoral, y lasallista que dé fundamento e inspiración a nuestra práctica educativa y evangelizadora.”*
(SMEL, 2002:7)

En el documento denominado “*Líneas Educativas del Distrito México Sur*” (curso 2002-2003), quedó plasmado el segundo plan educativo propuesto por el Secretariado. Entre sus estrategias, aparece la **insistencia por “actualizar los programas de estudio y planes de clase en grupos académicos colegiados, donde participen los Directivos y Docentes, y puedan trabajar los valores humano-cristianos, como ejes transversales de las acciones pedagógicas institucionales”.** (SMEL, 2002: 8)

De las visitas practicadas a las instituciones educativas por parte del personal del Secretariado, se observó que en relación al trabajo de las academias, los comentarios hechos por parte de directivos y docentes referente al formato de planeación propuesto (Modelo “T”); así como de los resultados de la evaluación académica de los alumnos, arrojó información suficiente para constatar que **los directivos y docentes no habían comprendiendo íntegramente, tanto el**

trabajo de las academias como el formato de planeación de clase y seguían en buena parte, empleando métodos tradicionales para enseñar a los 175 alumnos.

El siguiente esquema presenta los resultados académicos obtenidos de las instituciones lasallistas en los diferentes cursos escolares. La evaluación aplicada abarcó asignaturas base como son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés y Ética. El instrumento valoró aspectos de contenido, aplicación y capacidades-habilidades. Los resultados no fueron los esperados, aunque muestran una mejoría constante en los dos niveles evaluados.

NIVEL	Curso 98-99	Curso 99-00	Curso 00-01	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 05-06
PRIM	5.94	5.95	5.85	5.81	6.60	6.50	6.76	6.44
SEC	5.51	5.81	5.45	5.60	5.70	5.72	5.92	5.95

Esquema No 6 Resultados Académicos

El gráfico No 5 muestra el proceso que el Secretariado realizó del año 2000 al 2003 respecto a la transformación pedagógica; iniciando con la planeación basada en el modelo “T” y el apoyo de la academia.

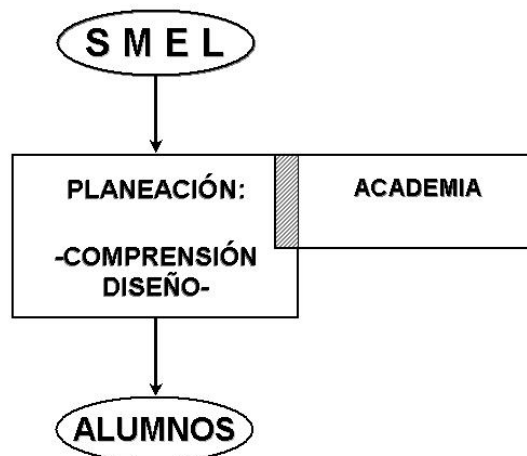


Gráfico No 7 Secretariado año 2000-2003
-Creación personal-

4.2.2.3. El Secretariado en su tercera etapa

El **tercer ajuste al proyecto** de actualización pedagógica propuesto por el Secretariado se llevo a cabo durante el curso escolar 2003-2004, cuyo punto de partida fue después de haberse aplicado la evaluación correspondiente por parte de dicho organismo; de donde se concluyó **el mantener actualizadas las finalidades, las cuales deberían estar apoyadas con acciones pertinentes para alcanzar la meta propuesta**. Cabe señalar que cuando inició este curso (2003), hubo rotación del personal del Secretariado a nivel Secundaria, el cual permaneció desempeñándose en esta área hasta el año 2006; esta situación permitió estabilizar los proyectos y sobre todo continuar con el seguimiento de forma sistemática.

El Secretariado implantó al ordenamiento educativo lasallista, las llamadas líneas educativas, mismas que proporcionaron a los directivos y docentes de las instituciones, claridad y orden en el desempeño de su trabajo. Siendo éstas las siguientes:

“Las Líneas Educativas instan a las Comunidades a transformar su realidad, a partir de los propios actores, vinculados a procesos colaborativos donde se favorezcan acciones reflexivas y de auto observación, mediante actividades fundamentadas en los valores evangélicos, para promover la dignidad humana como primer criterio de transformación. Asimismo, plantear la necesidad de que los centros educativos lasallistas, se caractericen por: a) su formación integral; b) su visión incluyente; c) la formación de personas críticas y propositivas; d) el desarrollo de la creatividad; e) el uso adecuado de su libertad; f) el compromiso con la sociedad y en especial con los más desfavorecidos; y g) ser centros innovadores en el aspecto pedagógico”. (SMEL, 2003-4:7)

Mediante **estas líneas educativas, el Secretariado logró clarificar la ruta de formación a seguir**; pues a través de éstas, pudo obtener un diagnóstico preciso de las instituciones; lo que le permitió motivar las acciones pedagógicas en los centros educativos y estar al tanto de la actualización de los docentes. Sobre la base de esta información, se hizo el ajuste al proyecto educativo del SMEL. **En los sucesivos cursos (2003 al 2007), se mantuvieron los**

misimos indicadores, relacionados con la valoración de los avances provenientes de las acciones establecidas, en virtud de que sirvieron para 177 diagnosticar: a) los avances derivados en la planeación de clase; b) el trabajo de las academias con los proyectos realizados; c) los resultados académicos de los alumnos en la evaluación distrital; y, d) obtener ciertas observaciones de parte de los integrantes del Secretariado acerca del trabajo efectuado en las instituciones. Considerando estos indicadores, más los resultados de la “evaluación institucional”, **pudo concluirse la elaboración del proyecto sugerido por el Secretariado, ordenándose en cuatro rubros:** a) formación y actualización de los docentes; b) participación de los alumnos; c) clases innovadoras; y, d) el establecer el concepto de instituciones más eficientes.

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta fase y centrándose en la formación, que incluye la actualización que deben mantener los docentes para un buen desempeño de su labor, se instituyeron las siguientes acciones:

1. **Foros Lasallistas.** Con la finalidad de **propiciar la reflexión del quehacer educativo de alumnos y docentes.** Éstos se llevaron a cabo durante tres años consecutivos;
2. **Cursos de Lasallismo.** Su objetivo fue **crear o fortalecer la identidad institucional** entre los integrantes de las comunidades educativas;
3. **Cursos “Escuela en Pastoral”.** El fin de éstos, fue el **conformar un grupo colaborativo (comunidad animadora) que mostrara un gran interés y compromiso** en la formación de los alumnos;
4. **Taller de Psicología.** Sirvió para que el personal que conforma esta área, pudiera **actualizarse**, colocándose a la vanguardia respecto a los recientes métodos y en favor de los alumnos;
5. **Curso de actualización pedagógica.** También se realizaron con la finalidad de actualizar a los docentes, con relación al discernimiento del paradigma sociocognitivo; y de esta forma, participaran de manera activa con los directivo; y
6. **Taller de afectividad.** Valió de apoyo en la formación profesional de las profesoras que imparten sobre todo la educación Preescolar.

Debido a la poca capacidad de las instalaciones donde se impartieron los cursos y talleres, existió la necesidad de **convocar a un grupo reducido de 178 docentes de las instituciones**. En cambio, para los foros hubo una mayor convocatoria, invitándose a participar a toda la comunidad educativa de las escuelas; por lo que, cada una de ellas realizó sus eliminatorias para presentar los trabajos en el foro general. Referente a los talleres y cursos destinados para los departamentos de Psicología, Pedagogía y profesorado de Educación Preescolar, todos sus integrantes fueron incluidos a participar en los mismos.

Hacia los alumnos, se organizaron una serie de actividades, buscando sobre todo su participación. Así, se implementaron las siguientes:

1. **Modelo de las Naciones Unidas**. Cuyo propósito fue estimular el **uso del idioma Inglés; asimismo, para desarrollar una serie de capacidades y habilidades** en los alumnos, con relación a este idioma.
2. **Encuentro cultural**. Fue utilizado para **fomentar ciertas actividades culturales** en los alumnos de bachillerato; como son pintura, canto, escultura, baile, etcétera.
3. **Concurso de Matemáticas**. Con el objeto de impulsar el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de bachillerato.
4. **Let's Talk**. Sirvió para incentivar a los alumnos, de primaria y secundaria, que presentaban mayor dificultad en el aprendizaje y el uso del idioma inglés.
5. **A mejorar tu escuela**. Tuvo como objetivo desarrollar proyectos de mejora de algunas áreas de su escuela, tomando en cuenta la opinión de los alumnos.

En el desarrollo de las actividades con los alumnos, el Secretariado solicitó a los encargados de las instituciones que previamente realizaran sus encuentros o concursos internos e incluyeran a todos ellos; y, posteriormente, enviaran un grupo representativo para la actividad general, en donde participarían las demás instituciones.

Por lo que hace a las “clases innovadoras”, debe decirse que: “El objetivo es responder a la solicitud de los alumnos de **tener clases diferentes a lo tradicional**. Y para eso, el SMEL ha diseñado un programa que incide en la planeación y acompañamiento del docente en la práctica educativa, dentro del aula” (SMEL, 2003-4:10). 179

En relación a lo anterior, resultó necesario proponer ciertas actividades a los docentes para mejorar su práctica dentro del aula; siendo las que a continuación se mencionan:

1. **Elaboración de los planes de clase.** La finalidad de esta acción, consistió en brindarle apoyo a los docentes de los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, para **la elaboración de una planeación de clase constructivista**.
2. **Trabajo con Academias.** Sirvió para **favorecer procesos colaborativos**, donde los docentes reflexionaron en torno a su propia práctica educativa.
3. **Reunión con los Departamentos de Psicopedagogía.** El fin principal, era conocer, y sobre todo participar en la actualización de los docentes; además, ayudar a establecer políticas y acciones, encaminadas para la mejora pedagógica de su institución.
4. **TEAM Convention.** Se creó para motivar especialmente a los maestros que imparten la clase del idioma inglés; proporcionándoles ideas diferentes para que incluyan en su clase formas innovadoras.
5. **Proyecto “A mejorar las clases”.** Cuyo propósito consistió en impulsar al docente para que intente emplear nuevos métodos al impartir su materia.

Debido a las actividades de “Elaborar los planes de clase” y “el trabajo de academias”, logró continuarse el proceso iniciado, reforzándose la comprensión de los mismos. No obstante, en **las evaluaciones que se les practicó tanto a los directivos, como a los docentes, fue posible detectar que éstos aún seguían priorizando los contenidos cognitivos** sobre las capacidades y valores; y, respecto al trabajo de academias, no lograban centrarlo en temas pedagógicos o formativos para los alumnos.

Ante esta situación, el **Secretariado considero importante fortalecer un organismo, ya existente en casi todas las instituciones: El Departamento de Psicopedagogía (DPP)**, el cual cuenta con personal especializado en el área; además, de tener establecido dentro de sus funciones brindar apoyo a los docentes. En consecuencia, se les insistió en la necesidad de acompañar a éstos durante el proceso pedagógico. 180

Para un mejor desempeño de este departamento y sobre todo para apoyar su trabajo, **el Secretariado elaboró un documento que nombró “Academias”** (2003), que estableció entre otras cosas, proporcionar a los docentes elementos para promover la academia como grupo colegiado, con el objeto de favorecer la innovación educativa, a través de estrategias colaborativas que ayuden en la formación humana y cristiana de sus alumnos; e incluso, clarificar las funciones y tareas de la academia. Respecto al último punto destaca la atención a la **“Planeación Didáctica”**. **(Madrigal, 2003:13) Otro documento formulado por el SMEL**, con el mismo fin, fue el denominado *“Planeación de la unidad didáctica de las instituciones lasallistas”* (2004), **cuya finalidad consistió en presentar de manera escrita el enfoque teórico del paradigma sociocognitivo y su aplicación práctica**, tomando como base el “Modelo “T”. A este último, se le hicieron algunos ajustes, consistentes en adecuarlo a responder tanto a las necesidades de las instituciones, como a los requerimientos que solicitaban las autoridades oficiales (SEP).

En cuanto al proyecto que denominó el Secretariado: **“A mejorar las clases”**, pretendió motivar al docente para que intentara nuevas formas de impartir sus clases, mediante la aplicación de las reflexiones y proyectos establecidos en las academias y en la planeación de clase. **Aquí se buscó que el docente integrará más a sus alumnos, a través de clases más participativas;** actuando éste como mediador, para que aquéllos por sí mismos efectuaran el proceso de aprender a aprender.

Referente a las actividades que el Secretariado estableció a nivel institucional, con el objeto de **favorecer la eficiencia en los centros escolares**, fueron:

1. **Elaboración del Proyecto Educativo.** La finalidad radicó en clarificar los objetivos educativos de cada institución, para que fueran acordes con las acciones que estaban implementando.
2. **Seguimiento a las recomendaciones de la Evaluación Institucional o el proceso.** Esta acción sirvió para consolidar los aspectos positivos y superar las deficiencias institucionales encontradas en dicha evaluación.
3. **Reunión con Directivos.** Durante su desarrollo, se establecieron criterios de trabajo y la evaluación de los mismos; participando por supuesto los directivos (directores y coordinadores) de las instituciones de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.
4. **Evaluación académica.** A través de ésta, se obtuvo información de los procesos de aprendizaje y enseñanza presentados en los alumnos y docentes.

Las anteriores acciones, fueron establecidas y se mantuvieron en las áreas respectivas de las instituciones **para participar de manera sistemática en la transformación pedagógica del centro.** Considerando el encuentro con los directivos (enero); la evaluación académica (febrero); y, el seguimiento del Secretariado a las instituciones (todo el curso), sirvieron para valorar los avances y dificultades existentes tanto en el proyecto general como en el plan de desarrollo, estableciéndose este último por nivel educativo; al mismo tiempo, ayudó a ratificar ciertas acciones, y a establecer otras para el siguiente curso escolar. Este proceso de revisión, que incluye ambos proyectos: el general y específico, continuó practicándose durante los años sucesivos.

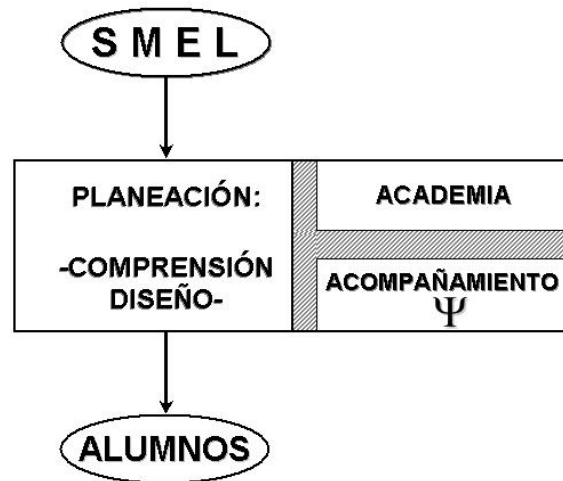


Gráfico No 8 Secretariado año 2003-2004
Creación personal

El gráfico de arriba, muestra el proceso que el Secretariado realizó del año 2003 al 2004 respecto a la transformación pedagógica. Observándose que inicia con la planeación, basada en el modelo “T”; teniendo como apoyo a la academia y el acompañamiento de los docentes por parte del Departamento de Psicopedagogía.

4.2.2.4. El Secretariado en su cuarta etapa

Cuarto ajuste al proyecto de actualización pedagógica propuesto por el Secretariado (2004-2005). **El Secretariado con la finalidad de dar continuidad** a los proyectos ya establecidos, decidió implantar acciones a mayor plazo; esto es, por un período de tres años: “... *las políticas y acciones estratégicas que serán implementadas durante los ciclos escolares 2004-2007 en todos los centros educativos (lasallistas) para responder de manera pertinente y congruente a los retos de humanización y evangelización que nos plantean las condiciones del contexto socio-histórico de la realidad.*” (SMEL, 2004-5:20). Aparte de, continuar con la serie de actividades iniciadas en el curso 2003-2004:

“Formación docente identidad: Foros, cursos de lasallismo; Atención a los necesitados: fortalecer el Departamento de Psicopedagogía; Alumnos participativos: Modelo de las Naciones Unidas, Encuentro Cultural y

Concurso de Matemáticas; Clases innovadoras: Elaborar una planeación de clase más constructivista, Trabajo en Academias, Reunión con los Departamentos de Psicopedagogía, TEAM Convention; Formación de Hermanos y Colaboradores: Cursos de actualización pedagógica (para docentes); Investigación y Desarrollo: Elaboración del Proyecto Educativo, Seguimiento a las recomendaciones de la Evaluación Institucional o el proceso de acreditación, Reunión con directivos y la evaluación académica. (SMEL, 2004-5: 27-31)

Los Directivos y el Secretariado, además de las actividades antes mencionadas, decidieron incrementar los cursos de actualización pedagógica para los docentes, dado que aún no alcanzaban la aplicación esperada en el aula; pues éstos seguían priorizando el conocimiento cognitivo y no daban la importancia requerida al desarrollo de las capacidades-habilidades y valores. **Estos cursos fueron preparados e impartidos por el Secretariado;** a esta acción de actualización, se le conoció como actualización interna del SMEL.

En estas acciones, **hubo un compromiso por parte de los Directivos a dar tiempo** durante el curso escolar para la actualización de sus docentes; por su parte, el **Secretariado apoyó con cursos de “Planeación didáctica”,** teniendo que asistir a las respectivas instituciones. Sólo logramos atender a cuatro instituciones en el verano; respecto a las demás, no fue posible, debido a que la operación cotidiana no les permitió separar tiempos para la actualización prevista.

Un aspecto que impulso el conocimiento y aplicación de la propuesta pedagógica del Secretariado fue la reforma del mapa curricular del nivel bachillerato (2003-2006). Este nivel había tenido pocos avances respecto al conocimiento y práctica del nuevo enfoque pedagógico, la reforma curricular potencializó el desarrollo de capacidades-habilidades (competencias), situación que obligó a los directivos y docentes a comenzar a revisar la teoría y práctica que realizaban otros niveles que ya trabajaban de esa manera.

En apoyo al trabajo realizadó en los Departamentos de Psicopedagogía, respecto al acompañamiento a los docentes, el Secretariado elaboró el documento titulado *“Formación Humana y Cristiana de las Personas como*

Objetivo Central – de los departamentos psicopedagógicos en las Instituciones Lasallistas- (2004)”, en el cual quedó establecido el objeto y funciones de dicho departamento.

En el mes de mayo, el Secretariado convocó a los Directivos y Coordinadores de área, para realizar la evaluación de las acciones y hacer un análisis de los avances alcanzados del curso que terminaba; y, a la vez, planear el siguiente curso escolar correspondiente al año 2005-2006. Lo acordado en dicha reunión, fue por un lado, continuar con las acciones establecidas; y por el otro, atender la actualización en los docentes, para incrementar su formación.

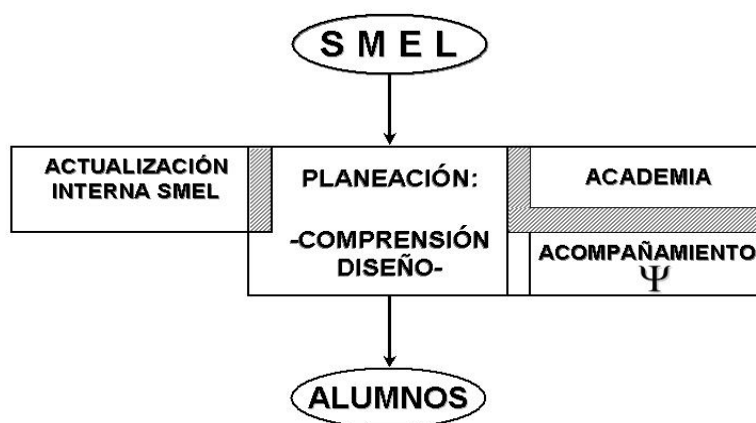


Gráfico No 9 Secretariado año 2004-2005
Creación personal

El gráfico No 7 muestra el proceso que el Secretariado realizó del año 2004 al 2005 respecto a la transformación pedagógica; iniciando con la planeación basada en el modelo “T”; el apoyo de la academia, que funcionara mediante el acompañamiento que reciban los docentes por parte del Departamento de Psicopedagogía; y, la actualización a maestros y directivos, ofrecida por el Secretariado.

4.2.2.5. El Secretariado en su quinta etapa

Quinto ajuste al programa de actualización pedagógica propuesto por el Secretariado (2005-2006). Los directivos en la reunión de mayo, consideraron

importante **seguir manteniendo las acciones ya acordadas y continuar trabajándolas**; éstas fueron en relación a la actualización de los docentes y 185 prácticas más participativas para los alumnos dentro del aula:

“Algunos de los acuerdos que se tomaron en la reunión fueron: En Primaria: dar continuidad y seguimiento al trabajo de academias y a las actividades de planeación de la unidad didáctica; En Secundaria: consolidar las academias distritales de Español y Matemática; conformar la academia distrital de Educación Física; en Bachillerato: evaluar los programas de estudios propuestos por la DGB a partir de la compatibilidad con el establecido en el SMEL; dar continuidad y seguimiento al trabajo de academias y a las actividades de planeación de la unidad didáctica; favorecer la participación de los actores educativos en todas las actividades organizadas por el SMEL”. (SMEL, 2005-6:14)

Respecto a la actualización de los docentes, se continuó con el compromiso establecido por el **SMEL, de brindarles tiempo para su actualización acerca del currículum y planeación de clase (SMEL 2005-6: 15)**; inclusive, se suscribió un convenio con la Universidad “La Salle” México, para impartir un diplomado acerca de capacidades-habilidades (competencias) al profesorado de Preescolar y Primaria, perteneciente a la zona metropolitana, por un lapso de dos años. Esta medida resultó satisfactoria para las instituciones ubicadas en esta zona; no así para las escuelas de la provincia, a quienes no se les pudo ofrecer por motivos de tiempo y disponibilidad del personal de esas instituciones.

En el mes de junio de 2005, por disposición gubernamental, se aplicó la “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE) a los alumnos de 3º a 6º de Primaria; y, a los de 3º de Secundaria; los resultados de dicha evaluación fueron publicados vía Internet hasta el mes de octubre de 2006; con el objeto de que todos los padres de familia pudieran consultar los resultados. Las áreas que abarcó tal evaluación, fueron **medir competencias lógico-matemáticas y lectura de comprensión**.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la evaluación ENLACE por parte de las instituciones lasallistas, **no satisfizo a los directivos de las mismas**. Por tal motivo, **se implementó un curso especial dedicado a los docentes que en ese entonces fungían como presidentes de academia**, para explicarles la lógica de elaboración de los instrumentos de la citada evaluación; al mismo

tiempo, se les impartió un taller acerca de la elaboración de ítems, siguiendo el estilo de esa prueba. Como oficialmente quedó establecido que volverían a aplicar la mencionada valoración, los directivos y docentes pusieron más interés en los talleres y cursos ofrecidos al respecto.

Por lo demás, **El Secretariado en atención de brindar apoyo a los docentes** y a los Departamentos de Psicopedagogía, elaboró un documento titulado: *“El docente como investigador en las Instituciones Lasallistas”* (2005) con la finalidad de motivar y dar a los docentes elementos de investigación; pues consideró importante que **los docentes fueran los primeros en observar su práctica educativa**; y, realizar los cambios pedagógicos pertinentes para sus alumnos en turno.

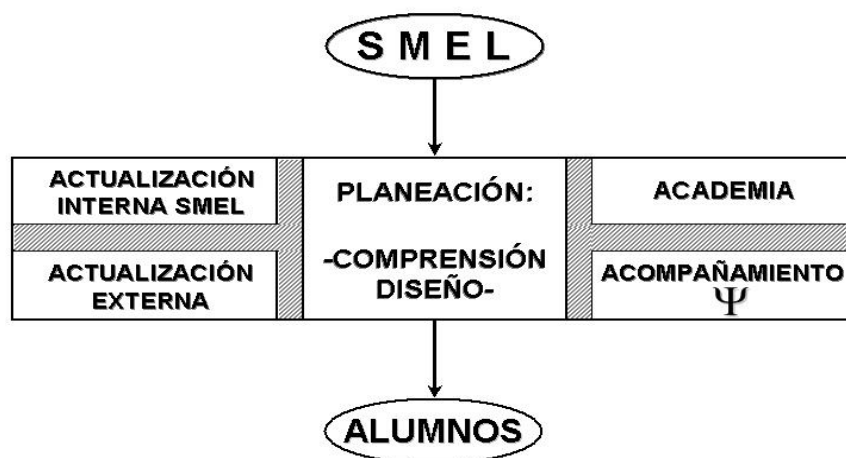


Gráfico No 10 Secretariado año 2005-2006
Creación personal

El gráfico No 8 muestra el proceso que el Secretariado realizó del año 2005 al 2006 respecto a la transformación pedagógica; iniciando con la planeación basada en el modelo “T”; el apoyo de la academia; el acompañamiento a los docentes por parte del Departamento de Psicopedagogía; la actualización a docentes y directivos ofrecida por el Secretariado; y, la actualización externa impartida por la Universidad La Salle o Centros reconocidos para hacerlo.

Durante el curso 2006-2007, se continuó llevando a cabo el ajuste efectuado del curso anterior; con la salvedad que, el Secretariado realizó una revisión

acerca de la finalidad y de los logros alcanzados hasta ese momento. Lo importante de dicha revisión, **consistió en que todo el equipo del SMEL participó y elaboró el objetivo; así como los subproyectos** a realizar para los próximos dos cursos escolares (2007-2009).

Los resultados obtenidos de la evaluación hecha por los integrantes del Secretariado fueron interesantes; puesto que, permitieron la actualización del objetivo: *“Implementar y desarrollar un Programa de Acompañamiento a las Instituciones Educativas Lasallistas (IEL), mediante el cual, los integrantes del SMEL favorezcan la innovación que transforme la práctica educativa (humana y cristiana) para que las experiencias de aprendizaje ayuden al desarrollo del ser integral, que ayude a la transformación social” (SMEL 2006-7).* Lo más importante acerca de la revisión del objetivo, fue que permaneció lo esencial del proyecto original del Secretariado: la transformación de la práctica pedagógica en las instituciones.

En relación a los subproyectos, pueden ubicarse en cuatro apartados:

1. La experiencia explícita del Evangelio en las instituciones educativas para favorecer el desarrollo de comunidades de vida;
2. Experiencias educativas desde un modelo curricular que favorezca el aprendizaje situado en la formación del ser integral;
3. Modelo de competencias docentes para instrumentar el enfoque curricular institucional; y,
4. Sistema de Evaluación del Aprendizaje desde el enfoque institucional.

Resultó de gran utilidad para el Secretariado, el ordenamiento efectuado al programa pedagógico, así como el surgimiento de los subprogramas, ya que **marcaron la pauta del trabajo futuro; pudiéndose realizar de manera sistemática** y con indicadores claros para medir los avances obtenidos en cada rubro.

Debe concluirse, que los proyectos y planes establecidos para transformar la práctica pedagógica en las instituciones, **insistieron en la actualización de**

los docentes y directivos; pretendiéndose que aquéllos motivaran a sus alumnos no sólo a ser más participativos y adquirir conocimientos cognitivo; 188 sino también, desarrollar capacidades-habilidades y valores-actitudes. Para verificar los avances obtenidos, se tuvo que elaborar una evaluación que incluyera contenidos, capacidades-habilidades y valores-actitudes.

4.2.3. Cambio cultural

Cualquier **transformación, sea personal o grupal, se logra mediante un proceso; que bien puede ser doloroso**, debido a que todo cambio implica duelo o pérdida. Aunque, a la vez, puede ser gozoso, ya que busca otras alternativas que den respuesta pertinente a las nuevas situaciones que vive la persona o el grupo social; esto implica necesariamente una ganancia, puesto que se habla de nuevas experiencias y apertura, lo que origina no sólo un crecimiento o enriquecimiento a nivel personal, sino también el poder de adaptación, elemento indispensable para la sobrevivencia.

Como ya se mencionó, las instituciones lasallistas, **mantienen en su esencia la finalidad de su Misión**. El reto que ahora afrontamos, al igual que muchas otras instituciones educativas, radica en **la actualización de nuestra práctica pedagógica**. En México, el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL), tiene como objetivos, entre otros, impulsar el cambio cultural (pedagógico) en sus instituciones.

Para atender las demandas que exigen los cambios existentes, el SMEL, elaboró un proyecto, contemplando cuatro ejes; que buscan como resultado la participación de los alumnos en su proceso educativo; y, la adquisición de capacidades-destrezas, así como valores-actitudes; siendo los siguientes:

- El Modelo “T” base del cambio en la cultura pedagógica.
- Las comunidades de aprendizaje: Academias.
- El aprendizaje y formación: Educación permanente.
- El acompañamiento como medio que fomenta y afianza el cambio cultural.

En las instituciones lasallistas, el proceso de cambio pedagógico parte del contexto de realidad de los alumnos, y de la confrontación con la finalidad educativa del lasallismo. 189

4.2.3.1 El Modelo “T” base del cambio en la cultura pedagógica de las instituciones educativas lasallistas en México

El Secretariado, como organismo responsable de dar impulso a la actualización pedagógica en las instituciones lasallistas, **eligió como base la planeación curricular denominada Modelo “T”**; al cual hizo algunos ajustes de acuerdo a los requerimientos oficiales de las autoridades educativas mexicanas y las propias de las instituciones lasallistas en México. Los conceptos se ordenaron en cinco bloques:

- Datos de identificación.
- Objetivo de aprendizaje.
- Evaluación.
- Estrategias.
- Referencias.

El formato de planeación curricular de aula, elaborado por el Secretariado, quedó conformado de la siguiente manera:

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Institución:		Nivel Educativo:
Asignatura:	Ubicación temporal de la unidad didáctica:	Número de clases: ____
II. OBJETO DE APRENDIZAJE		
TEMA		SUBTEMA
PROPÓSITO: ¿Qué y para qué aprender / enseñar?		
¿Qué aprender / enseñar?		
CONTENIDOS	COMPETENCIAS / CAPACIDADES	VALORES / ACTITUDES
III. EVALUACIÓN (formativa y sumativa)		
METAS como indicadores de aprendizaje: ¿Qué va a evaluar?		ESTRATEGIAS e INSTRUMENTOS de evaluación: ¿Cómo se va a evaluar?
IV. ESTRATEGIAS		
CONOCIMIENTO PREVIO:		EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
¿Qué sabe o debe saber?		¿Cómo recuperarlos?
DESARROLLO DE ACTIVIDADES para la CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO (metodología didáctica) ¿Cómo aprender / enseñar? (Donde se incorporan: contenido, capacidades / habilidades, valores / actitudes)		
V. REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS		

Gráfico No. 11 Formato de planeación didáctica propuesto por el Secretariado

A continuación, se hará un breve comentario de cada apartado, haciendo hincapié en los aspectos novedosos que no se mencionaron anteriormente o fueron evidentes. 191

I. Datos de identificación

Este bloque presenta **las referencias básicas para ubicar la práctica docente**, considerándose los siguientes aspectos: a) Institución; b) Nivel educativo; c) Asignatura por preparar; d) Ubicación temporal; y, e) Número de clases que necesitará para impartir adecuadamente la unidad didáctica.

Resulta importante mencionar que, en cuanto a la ubicación temporal, sirve para establecer las fechas de trabajo y contenido de la planeación; además, sitúa la clase en la temporalidad del curso escolar; puesto que, no es lo mismo presentar un tema al inicio del curso escolar, que a la mitad o al final de éste; debido al grado de conocimientos previos dominados por el alumno; así como al nivel de cansancio tanto de éstos como en el docentes. Otro aspecto relevante, consiste en el número de clases por tema o unidad didáctica, ya que va en relación con el grado de dificultad de los mismos y la participación de los alumnos.

II. Objeto de aprendizaje

El segundo bloque de la planeación, tiene como finalidad integrar todo el objeto de aprendizaje: a) Propósito (¿para qué aprender/enseñar?); b) Contenidos (¿Qué aprender/enseñar?); c) Competencias/capacidades; y d) Valores y actitudes.

Este apartado, contempla dos elementos que sirven para ubicar el objeto de aprendizaje en el área del conocimiento como es **el tema y el subtema; éstos serán ordenados por el docente según le convenga a él y a los alumnos**. Un aspecto clave en la planeación curricular, radica en solicitarle al **docente que determinara el propósito de su clase o unidad didáctica; es decir, los**

fines que quiere alcanzar con ella. Esta referencia sirve para dosificar el contenido y determinar las capacidades-habilidades y los valores-actitudes por desarrollar. 192

III. Evaluación

El Secretariado, considera que la **evaluación representa un elemento importante en el proceso educativo; por eso, lo estimó desde el inicio de la planeación.** De esta manera, el docente puede relacionar el propósito con los objetivos de aprendizaje y priorizar lo que es indispensable que los alumnos hagan suyo. En este bloque existen dos aspectos: a) las metas como indicadores de aprendizaje: ¿qué va a evaluar?; y b) la estrategia e instrumentos de evaluación: ¿cómo se va a evaluar?

En este aspecto se insistió a los docentes, que visualizaran el propósito junto con la evaluación desde el inicio de la planeación; esto es, lo que **quiere que los alumnos hagan suyo** y, por lo tanto, serán los aspectos que valorará en el transcurso de sus clases y evaluación.

IV. Estrategias pedagógicas

Éstas deben entenderse como los procedimientos que el docente, realiza con sus alumnos, para alcanzar los objetivos propuestos en la planeación didáctica (conocimientos cognitivos, desarrollo de capacidades/habilidades y valores/actitudes) tomando en cuenta el contexto social.

Para elaborar las estrategias desde un marco de **referencia sociocognitivo,** requiere considerar los elementos propios de dicho enfoque, tales como: a) el conocimiento previo (¿qué sabe o debe saber?; b) evaluación diagnóstica (¿cómo recuperar los conocimientos previos?); y, c) desarrollo de actividades (la metodología didáctica realizada en el proceso de aprendizaje-enseñanza).

La parte importante de las estrategias, radica en contemplar todos **los elementos de la planeación didáctica y combinarlos de manera armónica;**

esto es, que tenga como resultado, los ya previstos; además, la adquisición de capacidades-habilidades, así como valores-actitudes y contenidos cognitivos. 193

V. Referencias y recursos didácticos

Aún cuando el docente muestre tener mucha experiencia, **requiere contar con documentación actualizada, que le proporcione nuevas alternativas pedagógicas** o conocimiento propio del área; siendo indispensable la actualización continua en cada una de las áreas del conocimiento.

El formato de planeación que el Secretario ofreció a las instituciones lasallistas en México, pretendió que los docentes realizaran **procesos educativos intencionados**, para que los alumnos se sientan seres valiosos, centrados en su contexto y con la posibilidad de cambiar su entorno social.

4.2.3.2 Las Comunidades de aprendizaje: academias

Un propósito establecido dentro de las instituciones lasallistas, consiste en fomentar en su personal la toma de **conciencia respecto a la importancia que representa constituir una comunidad** entre los integrantes de la misma. Esto se debe a que, el espíritu de comunidad está considerado como uno de los principios originales del lasallismo. Así, entendemos por comunidad: *“un grupo fraternal, orgánico y suficientemente estable de personas que aceptan la responsabilidad de hacerse cargo unas de otras, compartiendo lo que son y lo que valen”.* (Muñoz, 1980:99)

De esta manera, **las instituciones lasallistas, están conformadas y también han adquirido un compromiso, que gira en entorno a un proyecto común** (Misión), de participar responsablemente en su tarea fundamental consistente en humanizar a sus miembros, brindándoles elementos que favorezcan su integración en la sociedad y el desarrollo de su dignidad humana. Cabe señalar que, la comunidad lasallista, está integrada por los hermanos, colaboradores, administrativos, alumnos, padres de familia y personas que comparten los

misimos ideales educativos y participan en el proceso educativo, en sus diferentes ámbitos de acción.

Todo el personal que colabora dentro de nuestros centros escolares, está conciente que su función debe estar encaminada a alcanzar las metas educativas instituidas a nivel social e institucional. Estando consideradas **las academias, como uno de los grupos sociales más representativos al interior de la comunidad educativa. Su principal responsabilidad, consiste en apoyar el logro de los objetivos educativos** de los alumnos; revisar los procesos de aprendizaje-enseñanza, las metodologías utilizadas, la evaluación de los aprendizajes, el desarrollo profesional y humano de los docentes; con la finalidad de renovar las instituciones, mediante la investigación educativa. (Madrigal, 1994)

Observándose que, a nivel oficial se encuentra establecida la figura de academia como grupo colaborativo de reflexión e investigación, según lo señala el artículo 73, del Acuerdo 98, emitido por la Secretaría de Educación Pública, que a la letra dice:

“Art. 73. Los Profesores de una misma asignatura o de asignaturas afines en el nivel de secundaria y bachillerato, de acuerdo con la normatividad vigente emitida por la SEP y los procedimientos establecidos por el Director del Nivel, constituirán las Academias o Departamentos académicos, cuyas funciones serán:

- I. Actuar como órgano de investigación pedagógica para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la especialidad, elegir las técnicas de trabajo más convenientes y vigilar su acertada aplicación.*
- II. Proponer las medidas conducentes para elevar la calidad de la enseñanza en su especialidad.*
- III. Sugerir la mejor aplicación de las normas y procedimientos de evaluación del aprendizaje,...” (SEP, Acuerdo 98)*

Bajo estas condiciones, puede considerarse que **la academia representa el único órgano en la institución que tiene como finalidad promover espacios de reflexión pedagógica**, en donde se realizaran procesos de actualización para sus miembros. Es evidente que, la práctica empírica que ostentan los docentes no basta para mejorar; puesto que en muchas ocasiones empobrece la visión de los problemas, retrasa la búsqueda de soluciones y crea desánimo e ineficiencia.

Al respecto, el Secretariado consideró que al contar con docentes que 195 manifiesten una actitud más reflexiva en su práctica educativa, esto redundaría en su propio beneficio y de sus alumnos. En consecuencia, **la tarea investigativa requerida a éstos** en la academia, consistió en **observar, analizar y reflexionar sus propias acciones pedagógicas**, entendidas como los procesos que realizan dentro y fuera del aula.

Para alcanzar las metas de investigación y de cambio pedagógico, tuvimos que atender dos aspectos: a) los grupos colegiados; y b) la organización de las academias. En cuanto al primero, debe decirse que: **Conformar los grupos colegiados como equipo de trabajo no fue tarea fácil**, puesto que ahí se *“reúnen docentes que tienen distintas edades, sexos, niveles de escolaridad, intereses e ideologías. Docentes para quienes enseñar, los niños y la escuela significan cosas muy distantes. La manera en que se vive día con día la profesión en cada salón de clases da cuenta de esta pluralidad existente en el magisterio”*. (Fierro y Rojo, 1994: 24) Además, es un grupo de trabajo que se va construyendo cada año, dada la movilidad de los integrantes de la misma.

Algunos criterios que consideró pertinentes establecer el Secretariado para favorecer el buen funcionamiento de las academias fueron:

- **Interdependencia positiva.** Esta actitud se adquiere cuando los miembros del **grupo perciben que están vinculados a los demás**; esto es, se preocupan y se sienten vinculados con el trabajo propio y de los demás.
- **Responsabilidad individual.** Cada miembro del grupo afronta la tarea individualmente y **reconoce la necesidad de coordinar esfuerzos con el resto del grupo** para lograr el objetivo común.
- **Interacción promotora.** Esta considerada como la posibilidad de **comunicar, intercambiar opiniones** y discutir el trabajo en grupo para crear y mantener el clima y el ambiente reflexivo, crítico y propositivo en el que se puedan expresar libremente las propias ideas y sentimientos. En este sentido, Fierro y Rojo expresan:

“La disposición al diálogo es una constante de gran importancia a la que todos los maestros se refieren. La explican como:

196

- *tener la seguridad de que es posible hablar sin ser criticado, mal visto o censurado por lo que se va a decir;*
- *sentir que uno tiene algo que puede aportar a los demás y también que puede aprender de los otros;*
- *tener una mínima garantía de que ese espacio es creíble o tiene sentido, y finalmente, ganas, gusto por hacerlo”. (Fierro y Rojo: 1994:25)*

- **Uso apropiado de destrezas sociales.** Se refiere al desarrollo de capacidades que lleven a una inserción social (**Román: 1999**); tales como relacionarse, colaborar, convivir, participar, compartir y asumir responsabilidades.
- **Evaluación de trabajo del grupo,** desde la participación de los individuos. Ésta incluirá los momentos de diagnóstico, seguimiento y reorientación de los procesos y valoración-cuantificación de los resultados.

Por lo que hace a los grupos colegiados, tendrán mejores resultados si asumen los criterios de participación mencionados y crean un ambiente agradable de trabajo. Las disposiciones para participar en un Grupo Colegiado (GC) con un buen ambiente, podrán ser:

“a) Que se forje sobre una verdadera democracia, para que se pueda confiar en el GC. La participación democrática va junto con el aumento del sentido de responsabilidad de los maestros en relación con el desempeño de sus escuelas... b) Que trabajen sin fricciones, evitando los ataques personales, creando un ambiente de cordialidad y de respeto. (Se requiere un ambiente de compañerismo). Uno de los problemas que surgen con los docentes no es sólo el problema de autoridad sino que además, entre los maestros existen relaciones de indiferencia, rivalidad o conflicto que tienen distintos orígenes (el problema de los maestros es que nosotros creemos que lo sabemos todo), (el docente trabaja de manera aislada)...; pareciera que la responsabilidad de la escuela de dar cuentas a la sociedad sobre sus resultados es solamente un problema que cada maestro ha de resolver frente a su propia conciencia y no frente a sus alumnos, los padres de familia y sus compañeros maestros...” (Fierro y Rojo, 1994: 27-32)

Respecto a la organización de la academia (como grupo colegiado) existen dos aspectos importantes a tratar: a) el operativo; y, b) las funciones o tareas de la academia.

En el aspecto operativo, fue importante considerar que los docentes contaran con tiempo suficiente; no obstante, la periodicidad de reunión no estuvo bien definido; además, de **asegurar el manejo de la información básica por los integrantes de la academia**: ¿qué es una academia?, ¿quiénes la conforman?, ¿cuál es su función?, ¿cuáles son las formas de organizar una academia?, ¿cuál es la responsabilidad de los participantes?, ¿cómo asegurar que el trabajo que van a realizar estará apegado a la finalidad de la academia?

Asimismo, los integrantes de las academias deberían tener **claro los alcances de la misma**, como es el caso: a) su carácter estrictamente consultivo; b) la elección del presidente de la academia; c) la sugerencia de trabajar a través de comisiones; d) la preparación de la orden del día; y, e) las actas como un registro del proceso.

Con relación a las funciones o tareas de la academia, el Secretariado hizo un amplio señalamiento de las mismas en el documento titulado “*Academias (2003)*”, clasificándolas en tres grandes apartados:

- **Diseño curricular, implementación, ejecución, evaluación e innovación.** En este apartado se **buscó la pertinencia entre las propuestas de aprendizaje oficiales, las necesidades educativas** de los estudiantes y el modelo educativo planteado; proponiendo la **articulación congruente entre los objetivos educativos y programas de estudio**; estableció los indicadores que darían cuenta de los aprendizajes logrados; e **investigar acerca de las perspectivas pedagógicas** más adecuadas que favorezcan el logro de los objetivos educativos propuestos.
- **Investigación Educativa.** Tuvo la finalidad de detectar las necesidades derivadas del contexto socio-histórico, para **encontrar respuestas educativas pertinentes**; al mismo tiempo, identificar las características propias de los estudiantes, producto de su proceso de desarrollo físico, cognitivo y afectivo; así como las necesidades de formación en las áreas profesional, pedagógica, desarrollo humano y de cultura institucional.

- **Planeación Didáctica.** Con el propósito de instrumentar las prácticas educativas, para que se incorporen de manera formal y colegiada a las 198 metas educativas, como compromiso compartido; además de, **revisar el cumplimiento de los planes de clase**, adecuando la planeación didáctica en respuesta a las necesidades detectadas; **establecer acuerdos** para la mejora de la calidad educativa, comprometiendo a los participantes a responsabilizarse en la realización de acciones que favorezcan el desarrollo en todos los ámbitos institucionales; finalmente, permitió el seguimiento ordenado y sistemático de los acuerdos y las acciones que guiaron el logro de los objetivos.

En conclusión, la recuperación de los cuerpos colegiados, en especial atención la academia, representa un gran esfuerzo por parte de las instituciones y de los docentes para tener un órgano de reflexión pedagógica que actualice y proponga innovaciones.

4.2.3.3. La actualización de los docentes: formación permanente

La globalización trajo aparejadas ciertas consecuencias que recayeron en la sociedad y educación. En cuanto a la primera, debe decirse que surgieron sociedades alternas, como son las llamadas “sociedad de la información” y la “sociedad del conocimiento”, que por su dinamismo están tratando de imponerse a nivel general. **Estas nuevas producciones sociales, requieren que los alumnos y docentes obtengan una formación específica** que responda a los requerimientos de las mismas.

Los jóvenes, no son los únicos que tienen el reto de integrarse a los nuevos enfoques de sociedad; antes de ellos, **se encuentran los docentes, quienes están obligados a comprender y desarrollar aquellos aspectos que brindarán a sus estudiantes**, para que puedan participar positivamente en esta sociedad. Así que, necesariamente el docente tendrá que hacer suyos ciertos aspectos, tales como: aprender a aprender, acercarse a la realidad con una perspectiva crítica y plural, sentir la necesidad de actualizar con frecuencia los conocimientos y las capacidades para abrirse a las nuevas realidades. Todo

esto implica, adquirir una **actitud que concientice que la formación no termina nunca**; puesto que los procesos de aprendizaje permanente son una tarea personal que nadie podrá sustituir y que cada quien deberá dedicar un tiempo razonable para actualizar sus conocimientos académicos o profesionales. 199

De ahí se desprende que, las instituciones públicas responsables del área educativa a nivel general; así como el Secretariado para la Misión Educativa por parte del lasallismo, hayan valorado la necesidad de establecer un sistema coherente de formación continuo que permita cubrir las necesidades de actualización en los docentes. Al respecto, existe el informe de la Organización Comercial para el Desarrollo Económico (OCDE) en materia educativa, que **señala la importancia que representa la formación permanente como proceso dirigido a la actualización curricular** y al mejoramiento de la calidad y equidad educativa; incluso, señala que es necesario orientar las formas de perfeccionamiento desde un enfoque global a formas específicas, estructuradas e innovadoras para desarrollar pedagogías de materias y ayudar a grupos de profesores a realizar competencias para enseñar dichos contenidos a sus alumnos. (Miranda, 2005)

Por su parte, el propósito fundamental del programa de formación permanente implementado por el Secretariado, consistió en **actualizar competencias generales y específicas en el quehacer profesional de los docentes**; y, con ello, mejorar los procesos de aprendizaje que viven sus alumnos. El enfoque que empleó dicho organismo en su programa de formación, fue el psicosocial (Miranda, 2005), el cual sustenta tres dimensiones fundamentales: a) la conceptualización de la formación permanente; b) la competencia genérica; y, c) la innovación como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica. Cada una de ellas, está integrada por varios elementos como:

- a) **La Formación Permanente como aprendizaje de un adulto.** En el proceso de aprendizaje, el educador se involucra en todas sus dimensiones; en tales circunstancias, el **pensamiento crítico se convierte en un eje articulador del aprendizaje**, entendido como un proceso inspirado y dialéctico de indagación sobre el objeto de

conocimiento, así como de las formas en que el sujeto se relaciona con dicho objeto. En este proceso de indagación se va modificando la 200 relación del sujeto con el objeto, conformándose un proceso espiral en que el profesor, desde su marco de referencia, se acerca al objeto, cambiándolo en parte, para después acercarse nuevamente al objeto; mediante lo cual, se producirá un proceso continuo de modificación. **El aprendizaje consistiría en la capacidad de mantener una permanente revisión de su esquema conceptual referencial operativo.**

- b) Sobre esta base, el aprendizaje se logra al indagar; esto implica interpretar la cotidianidad para introducir una distancia adecuada entre el sujeto y el objeto que se transforma en sujeto cognoscente. **Aprender implica conciencia y reflexión** frente a mecanismos de acción irreflexiva y representación acrítica. Esta criticidad hacia lo cotidiano, se realiza experimentándola y viviéndola; en consecuencia, la práctica constituye el primer momento de todo proceso de conocimiento; aunque, también establece una ruptura con la familiaridad acrítica, el mito de lo obvio y lo natural, y el sistema de representaciones que la muestra como lo real y autoevidente. **(Pichon-Rivière, 1985)**
- c) De esta forma, **el proceso de aprendizaje en el docente, será visto como un aprender a aprender**, que estará configurado bajo un modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos; los que le permitirán construir prácticas de enseñanza que articulen su labor profesional. La afirmación anterior, constituye uno de los supuestos teóricos claves de la presente investigación, que pretende establecer en el proceso de aprendizaje docente, la génesis desde donde ve, piensa y siente el mundo.
- d) **Competencia Profesional.** Para alcanzar el desarrollo profesional docente, el discurso reformista puso el acento en distintos elementos propios del quehacer pedagógico: la autonomía, la identidad, los conocimientos y las competencias profesionales. De los anteriores elementos, **Roegiers (2000)** considera que el más importante son las competencias profesionales; definiéndolas como un conjunto de

conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente.

201

- e) A partir de lo anterior, se asume que las competencias profesionales se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales experimentados por los profesores, ya sea de modo personal o colectivo. En **los enfoques modernos se busca formar profesionales reflexivos, investigadores de su propia práctica**; es decir autónomos, críticos y con una adecuada autoestima.
- f) De acuerdo a los estudios realizados por **Pichon-Rivière (1986)**, señalan que bajo los supuestos del Modelo Psicosocial, el sujeto puede modificar durante el transcurso de su vida sus esquemas conceptuales, referenciales y operativos o competencias; postulando que lo determinante en el aprendizaje no es la situación o el contexto, sino la relación que el sujeto hace con ésta. **Es decir, existe la posibilidad de modificar las competencias del sujeto** a partir de una intervención operacionalizada a través de la innovación y desde la práctica del sujeto.
- g) **La innovación en las prácticas pedagógicas del docente.** Diversos autores definen las prácticas pedagógicas de acuerdo a la concepción que tienen sobre la innovación de las mismas; relacionándolas con conceptos como reflexividad y autonomía profesional. El mismo término "prácticas pedagógicas innovadoras", representa un concepto mediante el cual, los estudiosos del tema reconocen diversas orientaciones teóricas y prácticas. Ellas van desde estudiar el concepto innovación desde el punto de vista de las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del aula. **(Garay, 1996)**

En atención a lo anterior, El Secretariado propuso un modelo **de innovación titulado "Solución de Problemas" (Villalta, 2000)**, de cuyo contenido se desprende **el énfasis en la reestructuración interna de la institución educativa**; ya sea por medio de la intervención de agentes externos o internos para la solución de la necesidad que la innovación será capaz de satisfacer.

Así puede afirmarse que, desde el quehacer de la enseñanza podrá detectarse el problema, mismo que orientará el criterio de racionalidad innovadora de la práctica pedagógica. **Este enfoque erige al docente como profesional reflexivo de su práctica**, tratando de establecer cómo generar el conocimiento y el hacer pedagógico; a más de, lograr la eficiencia educativa a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica, la cual puede ser un medio que acerque para mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Sobre el mismo tema, **Titone y Zabalza (1986)**, exponen que uno de los **factores que influyen en el éxito de las innovaciones, es el estilo de enseñanza del docente**, pronunciado en términos de lenguaje didáctico y expresión del discurso pedagógico global que enmarca la tarea de enseñar. Sin poder dejar de lado que, el docente es considerado la parte central en los procesos de cambio en las instituciones.

Dentro de todo este contexto, **debe entenderse por innovación educativa, como el intento específico y deliberado para mejorar los aspectos internos y externos** de las prácticas dominantes de los profesores, la cual se operacionaliza a través del pensamiento docente con relación al proceso de aprendizaje del alumno, la acción y percepción del manejo de los contenidos, la metodología, la evaluación y el estilo de enseñanza. **(Miranda, 2005)** Lo anterior motivo al Secretariado, otorgándole importancia a la formación del docente como investigador, mediante una serie de acciones para alcanzar dicho fin.

Las acciones empleadas en la formación permanente de los docentes en las instituciones lasallistas en México, se fueron adaptando de acuerdo a las necesidades que presentaba cada una de éstas, siguiendo lineamientos comunes:

- a) Las instituciones establecieron su programa de formación docente.
- b) El Secretariado propuso un programa de formación docente.

c) Las instituciones tomaron en cuenta los temas de formación docente sugeridos por el Secretariado.

203

d) La actualización de los docentes se realizó a través de personas o instituciones calificadas en su área de conocimiento.

Por consiguiente, **cada institución educativa formuló su propio programa de formación**, para atender sobre todo los requerimientos de los docentes y la disposición presentada por éstos; así como las posibilidades económicas de cada una de ellas. Dada la dificultad de índole financiera existente en algunos institutos, el Secretariado implementó cursos de formación, permitiendo a todos los centros educativos participar en los mismos y sin costo alguno.

A través de esos **cursos de formación dirigida a los docentes**, el Secretariado pretendió **responder a dos realidades**: Primera, **brindar igualdad de oportunidades a todas las instituciones** respecto a la actualización; y, segunda, asegurar que todas ellas **recibieran una formación homogénea**, con relación a los temas previstos en el programa educativo del Secretariado. En esta última, se recomendó tanto a docentes como directivos participantes de los cursos, que sirvieran de multiplicadores en sus instituciones, dado el volumen que se tenía de personal docente.

Respecto a los temas a tratar en los cursos, el Secretariado alentó aquéllos que tenían la finalidad de impulsar la transformación en las prácticas docentes; y, dotarlos de **conocimientos y enseñanzas** para transmitir y adquirir competencias de aprender a aprender, a ser críticos de su realidad y a desarrollarse como persona. **Los temas sugeridos por el Secretariado**, al respecto fueron: a) Contenidos pedagógicos (paradigma sociocognitivo); b) contenidos profesionales de su área de conocimiento; c) contenidos técnicos-profesionales específicos; d) contenidos de la filosofía institucional; y, e) contenidos de desarrollo humano. Debe señalarse que, en relación a la impartición de los cursos y temática de los mismos, fueron abordados de acuerdo a los avances que presentaba cada institución; su **duración fue variada, abarcando un lapso de tiempo de 10 horas en adelante**. Se impartieron principalmente durante el verano, ya que dependía de la

disposición de tiempo por parte de los docentes y de la organización de la institución; de esta forma, atendiendo la instancia capacitadora, la modalidad consistió en cursos o talleres. 204

Por último, cabe decir que el Secretariado, conciente de los requerimientos nacionales e internacionales de contar con docentes actualizados; coincide en señalar que:

“la posesión de un título no basta ya para determinar la carrera profesional a lo largo de toda la vida. El aprendizaje permanente es no sólo una necesidad social, sino también un derecho social y una respuesta a las necesidades de cada individuo de completar y ampliar sus conocimientos y de enriquecerse interiormente. De este modo, el título que se adquiere al finalizar la educación inicial, no es más que el primero de todos los que podrán adquirirse a lo largo de toda la vida”. (El Parlamento Europeo, en su resolución de 23 de octubre de 2001)

4.2.3.4. El acompañamiento fomenta y afianza el cambio cultural

El Secretariado como organismo encargado de impulsar el cambio cultural en las instituciones lasallistas, **implementó una línea de acción más a las ya comentadas con anterioridad: el acompañamiento.** En este apartado el **término acompañamiento se empleará en dos dimensiones;** primero, como la acción que realizó el Departamento de Psicopedagogía con el personal docente de su institución; y, segundo; como la acción que realizó el Secretariado con el Departamento de Psicopedagogía, con docentes y con directivos de las instituciones lasallistas.

Resulta importante puntualizar que, el término **acompañamiento es común en el lenguaje lasallista, cuya finalidad implica dotar** a los acompañados de: conocimientos, herramientas (capacidades-habilidades, competencias); así como de actitudes que lo lleven a realizarse tanto en el plano personal como profesional de la educación; lo cual puede **traducirse como un cambio cultural pedagógico en las instituciones lasallistas.**

Con relación al acompañamiento realizado por el Departamento de Psicopedagogía (DPP) en las instituciones lasallistas, se llevo a cabo **a través del programa establecido por el Secretariado,** mismo que contempló los

siguientes aspectos: a) diagnóstico de cada institución; b) definir a los participantes del programa; c) capacitadores actualizados; d) logísticas; y e) sistematización del proyecto. 205

Referente al diagnóstico de la institución, debe señalarse que su elaboración estuvo a cargo de los DPP, tomando como base la evaluación institucional propuesta por el Secretariado en el año 2002-2003 y la propia de cada departamento. **El diagnóstico que realizó cada DPP en su institución, tuvo la ventaja que fue actualizado cada año** y contempló los siguientes aspectos: a) revisión formal de la estructura organizativa; b) formación de los recursos humanos; c) fortalecimiento de la identidad institucional; d) renovación de las prácticas educativas de aula; e) fortalecimiento de los vínculos de corresponsabilidad de la comunidad educativa; f) el acompañamiento del DPP a los docentes y padres de familia; g) evaluación del desempeño docente; h) implementación, ejecución y evaluación del trabajo de los grupos colegiados; y, i) la investigación educativa. **(Delgadillo, 2004)** Considerando como punto de referencia el programa propuesto por el Secretariado, cada Departamento de Psicopedagogía logró completar el diagnóstico de su institución. Esto significó que, al conocer las necesidades de su institución y de los docentes, tuvieran elementos para diseñar e implementar programas de actualización para alcanzar la calidad educativa deseada.

Capacitadores actualizados. El reto que tuvieron que afrontar los integrantes de los Departamentos de Psicopedagogía, radicó en **ingresar a procesos de actualización, principalmente en el área pedagógica.** Los profesionales en psicología, se involucraron en dicha actualización con responsabilidad; aunque en la práctica, en general, no tuvieron el éxito deseado, debido a la resistencia presentada por los docentes y por considerar que ellos les darían soluciones a todos los problemas que se presentaban en el aula.

Para la capacitación de los Departamentos de Psicopedagogía, se realizaron diversas actividades, tanto de manera particular como general, incluyendo a los docentes y directivos del plantel educativo. En atención a **la primera** acción propuesta para alcanzar este fin, **el Secretariado impartió**

cursos durante el verano destinados a la actualización del DDP, con el objeto de que dicho departamento reconociera sus funciones dentro de la institución y se actualizará acerca del paradigma sociocognitivo; dándole especial importancia a la revisión del formato de planeación didáctica. **La segunda actividad, consistió en los cursos que la propia institución brindó, tanto a su personal docente como directivo;** que en general, siguieron tratando temas de actualización para los docentes acerca del paradigma sociocognitivo; aunque también hubo flexibilidad para atender otros temas que requiriera la institución. Amén, de que algunos docentes siguieron tomando cursos en el transcurso del año escolar.

La logística implementada en cada institución para llevar a cabo el proyecto de acompañamiento, dependió en gran medida del DPP en coordinación con los directivos. Entre los aspectos considerados a tratar, destacó el: **tener personal suficiente y preparado, que cuente con el tiempo necesario para dar el acompañamiento;** así como el respaldo de los directivos a las propuestas hechas por los DPP (planeación de clase, actualización de los docentes, etc.). En realidad, no en todos los casos logró cubrirse dichos requerimientos, existiendo el apoyo por parte del Secretariado para que realizaran lo mejor posible su trabajo.

La sistematización del proyecto de acompañamiento, implicó un avance de trascendencia a favor de las instituciones y, de forma específica, para el DPP, ya que obligó tanto a este personal como a directivos, a visualizar un proceso integral para realizar las modificaciones deseadas respecto al enfoque pedagógico (paradigma sociocognitivo). De esta manera, la sistematización del **plan del DPP, surgió después de haber contemplado una serie de indicadores,** mismos que proporcionaron certeza al diseño de los programas de desarrollo implementados, teniendo como objetivo alcanzar la calidad educativa y el cambio pedagógico.

Los indicadores que sirvieron de base para ordenar el proyecto de acompañamiento fueron: a) conocer y valorar la calidad del servicio o programa educativo; b) la participación democrática de los actores educativos; c) partir de

los valores institucionales; d) el evaluador será el protagonista del programa evaluado; e) la actividad evaluativa, será considerada como fuente de 207 información; y, f) las acciones realizadas tendrán una utilidad exclusivamente pedagógica. **Es importante reiterar que, las líneas educativas propuestas por el Secretariado, fueron utilizadas como referencia para organizar los programas de actualización docente.**

Los diseños presentados por los DPP, contemplaron los elementos de los programa de desarrollo, como son: el conocimiento de la realidad; establecimiento de la problemática; determinación de objetivos y metas; especificar los destinatarios; fijar las estrategias y actividades a realizar; precisar la temporalidad de las acciones; concretar los recursos humanos y materiales que se requiere y decretar las formas de evaluar el programa. **Elaborar adecuadamente los proyectos tenía la finalidad de asegurar que el programa se realizaría de manera satisfactoria,** y de acuerdo con el proyecto general de actualización pedagógica propuesto por el Secretariado.

El Secretariado realizó la función de acompañamiento a los DPP y a todas las instituciones educativas lasallistas en México. En forma conjunta valoramos los avances del programa de acompañamiento; principalmente, en los cursos de verano y en las visitas hechas a las instituciones educativas; así como durante el curso escolar. De manera externa se realizó una evaluación a los DPP por los directivos en la reunión general que se celebraba en el mes de mayo.

Por consiguiente, **fue necesario establecer un sistema de acompañamiento por parte del Secretariado** para todas las instituciones lasallistas, a través del Monitoreo y Evaluación de toda estrategia de acompañamiento educativo. Para una mejor comprensión, cabe decir que entendemos **por monitoreo de la estrategia, el seguimiento realizado de algunas actividades** y productos de las fases que estaban desarrollándose en el acompañamiento. En tanto, la **evaluación, consistió en valorar los logros obtenidos de los objetivos** de la estrategia y de los efectos que éstos produjeron en las instituciones que

fueron valoradas. Así, este sistema que se denominó de Monitoreo y Evaluación de la estrategia, sirvió para:

208

- Tomar decisiones que permitieron resolver ciertas dificultades que fueron presentándose durante la intervención en las instituciones visitadas.
- Sistematizar las experiencias obtenidas durante la implementación de la estrategia.
- Valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos por la estrategia y el impacto generado en las instituciones donde se implementó este sistema.
- Hacer ajustes que permitieran mejorar la estrategia de acompañamiento en futuras intervenciones.

Sin embargo, para alcanzar estos objetivos fue necesario recabar información oportuna y suficiente en tres momentos: antes, durante y posterior de la implementación de las estrategias. Posteriormente, los **datos obtenidos fueron registrados en un sistema informativo llamado SCOCI** (Sistema de Captura y Organización del Concentrado de Información), que tuvo como soporte al Sistema de Monitoreo y Evaluación; y, además, fue colocado en la WEB. Los temas revelados en el SCOCI, estaban relacionados al **avance de los proyectos propios de la institución**; pudiendo mencionar entre algunos de ellos: la participación de directivos, docentes, y los compromisos adquiridos por parte de la institución y del propio Secretariado.

Por otra parte, en cuanto al proceso establecido para **implementar el proyecto de actualización pedagógica, el SMEL lo llevó a cabo mediante tres etapas**, y cada una de éstas, a su vez, estaba conformada por varias fases. No sin antes decir que, algunas instituciones por razones propias, no siguieron el proceso de acompañamiento al mismo tiempo, sino que fueron incorporándose al proyecto en diferentes momentos. A continuación, señaló los pasos que se siguieron durante el desarrollo de este proceso:

- a) Etapa previa.
- b) Primera etapa o fase inicial.

- c) Segunda etapa o fase de profundización, que contempló tres aspectos: Seguimiento del proceso; monitoreo de actividades y productos obtenidos; y, evaluación de esta etapa.
- d) Tercera etapa o fase de consolidación, que consideró dos aspectos: Recuperación de las instituciones atrasadas en el programa; y, evaluación del impacto producido en los alumnos.

Insumos	Contexto	Línea de base	FASE INICIAL	Evaluación Resultados Fase Inicial	FASE PROFUNDIZACION	Evaluación Resultados Fase Profundización	FASE CONSOLIDACIÓN	Evaluación de impacto en los alumnos
			Seguimiento a procesos Monitoreo de actividades y productos		Seguimiento a procesos Monitoreo de actividades y productos		Recuperación de las instituciones al programa	
ETAPA PREVIA			PRIMERA ETAPA		SEGUNDA ETAPA		TERCERA ETAPA	

Esquema No 12 Proceso del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Estrategia de Acompañamiento Educativo (Creación Personal)

En cuanto a la etapa previa, debe señalarse que contempló tres aspectos fundamentales, con el objeto de que las instituciones adquirieran los elementos necesarios para iniciar el cambio de paradigma educativo:

- **Los Insumos, que consistieron principalmente en la aceptación de la propuesta pedagógica** por parte de los directivos; la determinación de los recursos humanos existentes para abordar el cambio del paradigma educativo; y, el conocimiento o acercamiento teórico al nuevo enfoque pedagógico, por parte de los docentes y directivos.
- **El Contexto, atrajo la necesidad en el personal del Secretariado de conocer las instituciones** para tener presente las características de las mismas, respecto del nivel educativo, socioeconómico y características propias de los docentes, etcétera.
- **Línea de base, consideró haber tenido un conocimiento lo más cercano posible a la realidad inicial**, para saber qué tipo de cambios generaría la implementación del programa en las instituciones; de ahí, la necesidad de conocer la situación del plantel educativo, antes de empezar el acompañamiento. En consecuencia, se tuvo en cuenta algunos aspectos relacionados con las expectativas representadas por los directivos y

docentes sobre el nuevo enfoque pedagógico, la aplicabilidad de los cambios didácticos sugeridos y la estructuración de grupos colegiados. 210

En tanto, la primera etapa o fase inicial, observó tres dispositivos: seguimiento a los procesos; monitoreo de las actividades y productos obtenidos; y, la evaluación de los resultados de la fase inicial:

- **Monitoreo de actividades y productos.** Consistió en dar seguimiento a las actividades realizadas en las instituciones, por parte del Secretariado; esto es, acompañarlas, **caminar junto a ellas y ambos ir aprendiendo**, acerca de la aplicación y funcionalidad de los proyectos sugeridos. **El monitoreo de los proyectos y actividades se realizó principalmente durante las visitas** efectuadas a las instituciones; al mismo tiempo, sirvió para tener contacto con directivos, docentes y algunas veces con alumnos. Al respecto debe decirse que, no fue posible fijar con anterioridad los tiempos de implementación de esta diligencia, pues tuvo que atenderse el ritmo que cada institución presentaba en cuanto a la comprensión del proyecto; y, también influyó la disposición mostrada por parte de los docentes y directivos.
- **Seguimiento a los procesos.** En esta etapa, fue interesante observar como la dinámica institucional con directores y docentes, la gestión escolar, y la estrategia de acompañamiento, influyeron para que los avances en los centros escolares se diera en diferentes momentos; de esta forma, cada institución consiguió sus logros de manera particular. **Las visitas sirvieron para recabar información acerca de cómo se desarrollaban las fases**, quiénes participaron y la eficacia de los procesos para lograr los resultados esperados de las estrategias.
- **Evaluación de resultados de la fase inicial.** El acompañamiento, tanto en la **fase inicial como en la etapa de profundización, fue valorado considerando las estrategias o ejes de desarrollo** (planeación de clase, actualización de los docentes y directivos, academias y el acompañamiento por parte del departamento de psicopedagogía). Como ya quedó expuesto

con anterioridad, las estrategias fueron implementándose de manera escalonada en las instituciones. **El objeto de la evaluación, consistió en 211 calificar como iban comportándose las estrategias en el trabajo dentro del aula**, el entendimiento de los docentes en relación con las mismas y los beneficios que los alumnos iban obteniendo. Asimismo, sirvió para determinar qué tipo de resultados se alcanzaron y explicarlos a la luz de la información obtenida, sobre el contexto y en el seguimiento de los procesos. En forma particular, se efectuaron dos valoraciones de los resultados; uno, al terminar la fase inicial; y, el otro, al final de la etapa de profundización.

La Segunda etapa o fase de profundización del sistema de monitoreo y evaluación, tuvo por objeto que los directivos y docentes hicieran suya la teoría del paradigma sociocognitivo y la aplicarán en sus instituciones o clases. **Los aspectos tratados durante la primera fase, como son: el seguimiento de procesos, monitoreo de actividades y evaluación, se mantuvieron** en esta segunda etapa, con ajustes surgidos de la evaluación de la fase inicial. Debiendo puntualizarse que el Secretariado, vigiló de cerca el seguimiento de los procesos implementados en las instituciones; observándose que **en esta segunda etapa, ya estaban funcionando todas las estrategias propuestas por el SMEL**, mismas que fueron: la planeación de clase, la actualización de los docentes, el trabajo en academias y el acompañamiento del departamento de psicopedagogía. En el desarrollo de estas prácticas, no era necesario llevar un orden; sólo requerían ser implementadas de forma correcta.

En la etapa de monitoreo, que significa: seguimiento sobre la marcha, se **consideró el tiempo de inicio de las estrategias en las instituciones**, los avances presentados por los docentes a ese respecto; la comprensión de las estrategias y su aplicación en el trabajo dentro del aula. **El personal del Secretariado después de visitar cada institución, deberían registrar** los avances del proceso en reportes escritos, mismos que fueron enviados a los directivos; esto se hacía no sólo para su conocimiento, sino también para que realizaran los ajustes necesarios de las estrategias en sus instituciones. En el último año (2007), los reportes de las visitas fueron elaborados a través del sistema electrónico SCOC; así, los docentes y directivos pudieron consultarlos,

y al mismo tiempo, les servirían como datos históricos acerca de los avances en su institución.

Para evaluar el impacto que produjeron las estrategias dentro de la fase de profundización, se realizó a través de la información obtenida en el instrumento que elaboró el Secretariado, mismo que el DPP tenía que ir integrando en el transcurso del año escolar. Este documento mostraba los avances alcanzados por las instituciones, en los aspectos: de la academia (número de reuniones, participación de sus integrantes, etcétera.); utilización de la planeación didáctica propuesta por el Secretariado; y, el programa de actualización docente.

La fase de consolidación, sirvió para apoyar a aquellas instituciones que por algún motivo se encontraban desfasadas en tiempo y forma, respecto al programa de actualización pedagógica propuesto por el Secretariado. Esta circunstancia, hace suponer que los alumnos inscritos en estas instituciones, presentarían más dificultades en la asimilación de conocimientos cognitivos, así como de capacidades/habilidades y valores/actitudes.

Por consiguiente, el Secretariado implementó un programa basado en la transformación de la práctica docente en el aula. Las acciones realizadas por dicho organismo, fueron tanto de carácter regional, con otras instituciones (de la misma zona geográfica); e individual, dependiendo de los avances obtenidos en los diferentes ejes de atención. Respecto a la primera acción, **se estableció un curso para que los docentes convocados expusieran los avances logrados acerca de la comprensión metodológica del trabajo dentro del aula** (planeación didáctica). El haber probado esta presentación con docentes de varias instituciones, tuvo la finalidad de mostrar a los que presentaban atraso acerca del programa educativo, algunas formas funcionales de avanzar más rápido, empleadas por otros docentes. Mientras que, para **la segunda acción**, optamos por acompañar de manera individual a los docentes de las instituciones que presentaron mayor dificultad para implementar el programa de mejora. También, **se llevó a cabo en las instituciones que obtuvieron resultados deficientes** en la evaluación ENLACE y seguían reportando baja

participación en planeación y en el trabajo por academias; e incluso, por no contar con procesos establecidos de actualización docente.

Por lo demás, cabe señalar que **el Secretariado instituyó una valoración que calificara al sistema de monitoreo y evaluación** de la estrategia de acompañamiento educativo. Esta propuesta, contemplaba cuatro momentos, los cuales estaban relacionados con el componente de monitoreo de procesos, siendo este último el que proporcionaba la explicación de los resultados encontrados en la evaluación. **Las etapas de las estrategias, implicaban realizar actividades continuas de recolección**, sistematización y análisis de información para determinar los logros alcanzados acerca de los objetivos propuestos por la estrategia de acompañamiento educativo. Los cuatro períodos que integran el ciclo completo de evaluación, consistieron en:

Primera evaluación, denominada línea de base. Se realizó en un lapso de tiempo aproximado de un año y medio a dos. Debiendo recordar que, su finalidad consistió **en recabar información que mostrara el estado actual que presentaban las instituciones**; y bajo esa condición, estar en posibilidad de realizar el diagnóstico de las mismas para diseñar las estrategias adecuadas que permitieran la implementación del paradigma sociocognitivo. **Esta primera evaluación**, inició con las visitas a las instituciones de parte del personal del Secretariado, las cuales se llevaron a cabo durante todo un año; incluyendo por supuesto a todas las instituciones lasallistas. **La información recabada, derivó del análisis de los formatos de planeación didáctica; de la revisión a las actas de academias**; y, de los programas de formación y actualización de los docentes. Sobre la base de esta información, el Secretariado elaboró la primera fase del programa de actualización pedagógica.

Durante la primera y segunda etapa, practicamos una valoración acerca de los resultados de la fase inicial y de profundización; conservándose el acompañamiento en todas las instituciones educativas lasallistas incluidas en el programa. Esta evaluación, fue aplicada hasta el mes de mayo, y durante la reunión celebrada con los directivos de las instituciones; debiendo mencionar

que la causa que motivó realizarla hasta ese entonces, fue que algunos planteles lograron sus avances en diferentes momentos. Por último, debo decir que la junta que sostuve con los directivos, era el lugar propicio para que las instituciones con más atraso conocieran las acciones y resultados de aquéllas que presentaban mayor adelanto.

En cuanto a **la fase de profundización, se llevo a cabo en un lapso de tiempo aproximado de uno a dos años, aplicándose la misma muestra que la anterior**; excepto en aquéllas instituciones que no comenzaron en la fase inicial. **La información en esta etapa, fue recopilada por el personal del Secretariado como instancia externa, y el DPP** como instancia interna de ese plantel; los datos recabados estaban relacionados con los ejes establecidos, consistentes en: la planeación didáctica, trabajo en academias, actualización de los docentes y acompañamiento del DPP; así como los resultados de la evaluación académica de los alumnos, proveniente del instrumento señalado por la SEP o el Secretariado. Finalmente, toda la investigación conseguida en la primera y segunda etapa, se puso a disposición de los directivos de las instituciones y sirvió de referente al Secretariado para hacer los ajustes pertinentes al programa de actualización pedagógica.

La evaluación de la tercera etapa o fase de consolidación se aplicó durante un año, con la finalidad de revisar el impacto y permanencia de los resultados de la propuesta pedagógicas (enfoque sociocognitivo) en el aprendizaje de los alumnos. **Mediante esta evaluación, se pretendió completar la información, ahora directamente con los alumnos.**

En virtud que el Secretariado tiene a su cargo los niveles educativos básico y medio superior, **implementó tres estrategias para valorar la fase de consolidación, consistentes en:** a) la observación de una clase impartida por cada uno de los docentes, ya sea a través de los directivos, personal del DPP o integrantes del Secretariado; b) evaluación académica oficial ENLACE y la

propia del Secretariado⁹ a los alumnos; y, c) el análisis de las actividades que cada institución implementó para fortalecer el enfoque sociocognitivo. **Resultó de gran trascendencia que, los directivos junto con el personal del Secretariado valoraran los resultados obtenidos** e hicieran propuestas para ajustar las estrategias y acciones, ya sea para docentes o alumnos.

Finalmente, solo resta decir que para recabar toda la información antes señalada, el Secretariado empleo diversos medios; siendo el más importante de entre ellos, las entrevistas realizadas a los docentes de manera informal, ya que a través de éstas logramos conocer la viabilidad y avances de las estrategias propuestas. Asimismo, se practicaron con los directivos y DPP, de manera formal, con el objeto de saber su apreciación acerca del trabajo desempeñado por el docente y las reacciones de los alumnos ante las modificaciones pedagógicas. **Con relación a los alumnos, su opinión fue contemplada en menor medida**, ya que el avance de los mismos, se observaron a través de su participación en las actividades de la institución y las propuestas por el Secretariado.

4.2.3.5. Los alumnos ante el enfoque pedagógico sociocognitivo

Para las instituciones educativas lasallistas, el alumnado representa la razón de ser en su funcionamiento. Haciendo hincapié que uno de los objetivos principales que deben cumplirse dentro de dichos centros educativos, es el que: los alumnos adquieran un perfil educativo, el cual les permita sentar bases sólidas que los conviertan en personas; no sólo brindándoles un conocimiento académico cabal, sino además, proporcionarles herramientas necesarias que les sirvan hacia el futuro en su desarrollo profesional; e incluso, realizarse socialmente de manera participativa y constructiva en la colectividad donde están insertos.

⁹ La evaluación denominada ENLACE, contempla en su diseño valorar contenidos cognitivos y capacidades-habilidades; y, la elaborada por el Secretariado, además de las anteriores añade valores-actitudes.

Es incuestionable que, **el producto final del proceso educativo, está influenciado por una serie de factores internos y externos a la institución,** 216 mismos que afectan el proceso educativo en los alumnos. Entre algunos de ellos, podemos mencionar: el contexto social, la situación económica social y familiar, el nivel educativo de la familia, la institución educativa, el enfoque pedagógico y, sobre todo, la decisión personal de los alumnos. **Algunos de estos aspectos, no dependen directamente de la escuela, y en muchas ocasiones, se tornan de manera contraria para la formación de los alumnos.** A este respecto, puede afirmarse que una institución educativa sólo puede controlar y, a la vez, modificar su filosofía institucional, su organización, el enfoque pedagógico, los planes y programas, así como la didáctica aplicable; estimando que, estos últimos, pueden influir en el alumno para que asuma su responsabilidad de participar activamente en su proceso educativo.

4.2.3.5.1. La participación activa de los alumnos en su proceso formativo

La visión del **alumno lasallista, está definida en el documento “Misión Educativa Lasallista –de cara al tercer milenio-” (1999), sólo hacia falta integrar un modelo educativo que impulsara no sólo la participación de los alumnos dentro de su proceso educativo,** sino además, desarrollar procesos cognitivos (capacidades-habilidades-competencias), que le ayuden a mejorar su aprendizaje; así como hacer suyos valores-actitudes, que le permitan apreciar el aspecto social, para comprometerse con el mismo.

Durante el proceso de formación, manejando el enfoque sociocognitivo, resultó indispensable que los alumnos no sólo conocieron los principios que establece dicho paradigma, tales como **la participación activa en su proceso de aprendizaje, la integración y participación en su contexto social;** sino además, les fueran transmitidos de tal forma, que los hicieran suyos.

Así, para lograr que el estudiante se condujera de manera activa en su proceso de formación sociocognitivo, fue necesario instituir competencias cognitivas y, sobre todo, concientizarlo como protagonista de interacciones sociales.

Desarrollar estrategias cognitivas y socioculturales pertinentes, no sólo depende del alumno, sino también de un buen docente que facilite dichos procesos. El enfoque sociocognitivo, establece claramente que el alumno, representa ser el actor principal; y, el docente sólo participa como un mediador dentro de ese proceso de formación. 217

Podemos afirmar que, el alumno actuará de manera más participativa cuando consigue autoestructurar el conocimiento cognitivo, a través de procesos de aprender a aprender o de solución de problemas, que impacten su aprendizaje; **(Coll,1990)** la cual podrá realizarse de manera más eficiente, al desarrollar las competencias cognitivas respectivas: *“Las competencias cognitivas del alumno se pueden desglosar de la siguiente manera: a) Procesos básicos de aprendizaje; b) Base del conocimiento; c) Estilos cognitivos y atribucionales; d) Conocimiento estratégico; y e) Conocimiento metacognitivo. (Alonso, 1991, Brown, 1975, Genovard y Gotzens, 1990 y Pozo, 1990 – citados por Hernández, 2002:134). En el desarrollo de la capacidad cognitiva del alumno, influye de cierta manera la finalidad establecida en la situación instruccional y educativa. Éstas, les otorgan la oportunidad de participar activamente en el desarrollo de los contenidos curriculares (conocimientos cognitivos, capacidades-habilidades), que traten de desarrollarse.*

De igual forma, la parte sociocultural resulta importante, ya que el **alumno representa un ser social, producto de las interacciones** que se dan a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El papel de la interacción social con los otros (especialmente con los que saben más: expertos, maestros, iguales, etcétera), es fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etcétera) de los alumnos. **(Hernández, 2002) A la par, enriquece la comprensión de los procesos que están en la base de la socialización y del desarrollo intelectual** del ser humano. En este sentido, **Coll (1990)** expone conclusiones interesantes:

- a) La ejecución colectiva de la tarea obliga a todos los miembros del grupo a **estructurar mejor sus actividades**, explicarlas, coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes.

- b) El trabajo colectivo no siempre da sus frutos de manera inmediata durante el trabajo en grupo, sino en algunos casos se manifiesta mejor en las **producciones individuales**. 218
- c) Hay dos situaciones en las que no se observa progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes en la actividad grupal: cuando uno de los miembros impone su punto de vista; y, cuando todos los participantes tienen el mismo punto de vista. Así que, **lo más importante, sería que se produjera una confrontación.**

Resulta incuestionable que la participación del docente es esencial para facilitar los procesos de aprendizaje en los alumnos; **situación que está claramente establecida para el lasallismo.** Es por demás decir que, emplear una práctica pedagógica errónea, retrasa los procesos educativos y la actividad autoestructurante del alumno. **Tampoco puede afirmarse que exista una práctica pedagógica que proporcione certezas a los docentes y alumnos,** respecto a la guía a seguir en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, observamos que el constructivismo representa un planteamiento **esencial en su propuesta educativa, consistente en ajustar la cantidad y calidad de la ayuda pedagógica** al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos: *“Los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos. Los métodos de enseñanza no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan esté ajustada a las necesidades de los alumnos” (Coll, 2003: 185)* Ante esta situación, resulta imprescindible la colaboración del docente para que induzca a los alumnos en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados. Por tanto, a través de actividades conjuntas e interactivas, **estará en condiciones de promover las zonas de construcción para que los alumnos se apropien de los saberes,** gracias a sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades escolares.

4.2.3.5.2. El desarrollo de capacidades-destrezas y habilidades (competencias) en los alumnos

219

En su momento, el **Secretariado para la Misión Educativa Lasallista**, así como la **Secretaría de Educación Pública**, impulsaron un cambio de **paradigma educativo**, mismo que generó reacciones tanto en los docentes como en los alumnos. En estos últimos, fueron diversas y contradictorias; por un lado, causó **satisfacción por tener clases más dinámicas**; y por el otro, produjo un cierto malestar, ya que tendrían que realizar una serie de actividades que antes no hacían.

Por consiguiente, en las instituciones lasallistas, fue necesario establecer algunas **actividades que antes no se practicaban**, mismas que surgen por haber implementado la nueva propuesta pedagógica (sociocognitivo). Este enfoque, considera la estructura cognitiva como una macrocapacidad, denominada inteligencia (**Román 2005**), la cual puede ser modificada si se emplean acciones apropiadas para ello. **Como se dijo con antelación, la inteligencia está compuesta por un conjunto de capacidades organizadas e interrelacionadas**, que son producto de la herencia y del contexto social. En consecuencia, la mediación cultural y el aprendizaje, sobre todo socializado, facilita el desarrollo y actualización de las diversas capacidades.

Al implementar dentro del aprendizaje de los alumnos, las capacidades-destrezas como instrumentos que llevan a una mejor asimilación de los contenidos cognitivos, el abanico de actividades se amplió y además intenta romper el estado de pasividad de algunos alumnos respecto a su proceso de aprendizaje. En este sentido, cuando el Secretariado inició su gestión, **propuso a los docentes que desarrollarán en los alumnos capacidades de tipo cognitivo, psicomotor, comunicación y de inserción social**, según la propuesta hecha por **Román (2005)**. Con la aplicación de la evaluación PISA a los alumnos mexicanos, las autoridades educativas prestaron más atención a los indicadores tomados por la OCDE y el tipo competencias que estaban valorando en las áreas de: lectura de comprensión, matemáticas y ciencias.

“Por competencia se entiende un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos,

como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales. Es decir, la competencia apunta a la capacidad para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones". (INEE, 2005:16)

Además, la **Secretaría de Educación Pública** emitió el documento denominado *"Diseño de un Modelo para el Desarrollo de Competencias Claves"* (2005), mediante el cual presentó un estudio comparativo de desarrollo de competencias entre la Unión Europea, Reino Unido, Suiza y Estudio de Análisis Ocupacional (sic), hace su propuesta para México. La relación propuesta de competencias claves, es la siguiente: a) Comunicar en lengua materna; b) Comunicar en idiomas extranjeros; c) Aplicar números y símbolos; d) Aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TICs); e) Aprender a aprender; f) Resolver problemas y g) trabajar en equipo".

Los anteriores estudios, sirvieron al Secretariado para reestructurar su primera propuesta para el desarrollo de capacidades-destrezas, la cual presenta un plan que prioriza las siguientes capacidades-destrezas:

	Primaria	Secundaria	Preparatoria
Pensamiento lógico	<ul style="list-style-type: none">• Clasificar• Relacionar• Jerarquizar	<ul style="list-style-type: none">• Clasificar• Relacionar• Jerarquizar	<ul style="list-style-type: none">• Clasificar• Relacionar• Jerarquizar
Pensamiento científico	<ul style="list-style-type: none">• Observar• Identificar• Comparar• Inferir	<ul style="list-style-type: none">• Observar• Identificar• Comparar• Formular hipótesis	<ul style="list-style-type: none">• Observar• Identificar• Comparar• Formular hipótesis

Comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Discriminar (vocabulario)• Elaboración de esquemas• Coherencia y cohesión (lógica del lenguaje)	<ul style="list-style-type: none">• Discriminar (vocabulario)• Elaboración de esquemas• Coherencia y cohesión (lógica del lenguaje)• Analogía	<ul style="list-style-type: none">• Discriminar (vocabulario)• Elaboración de esquemas• Coherencia y cohesión (lógica del lenguaje)• Analogía• Metáfora

Esquema No 13 Las Capacidades-Destrezas propuestas por el SMEL

Los docentes fueron los encargados de desarrollar las capacidades-destrezas en la planeación de clase acorde al formato propuesto por el Secretariado.

Al abordar el tema de educación, forzosamente **debe incluirse los valores. Este concepto, forma parte medular de la acción educativa;** sobre todo en la actualidad, pues sabemos que los jóvenes están viviendo un momento de crisis a este respecto, así como del sentido de vida. Precisamente, **el lasallismo desde sus orígenes, ha buscado inculcar en sus alumnos valores,** que los lleven a tener motivaciones ante la vida y superar las dificultades que surgen en la cotidianidad, que los hagan más humanos: responsables con relación a su entorno y la sociedad.

Un elemento esencial del paradigma sociocognitivo, implica que **el alumno consiga ser mejor persona; todo depende de que adopte en su proceder, una actitud diferente, la cual se obtiene al modificar el componente cognitivo, el emotivo o afectivo** y el conductual o reactivo. Este cambio, será más rápida si está apoyado con el ejemplo de la familia y de los docentes de la institución educativa. En efecto, las instituciones lasallistas, **tiene como finalidad entre otras, inculcar una formación humana y cristiana (valores y actitudes),** que comprometa a sus alumnos a desarrollar la dignidad humana. Esta podrá construirse a través de: a) comunidades que respetan la diversidad, mediante un ambiente educativo animado por el espíritu de solidaridad y de libertad; b) con el anuncio explícito del Evangelio, que promueve un espíritu crítico y creativo; participando en la construcción de la paz y justicia; al formar mentes críticas; mediante el testimonio personal,

comunitario e institucional de los valores y actitudes cristianas: perdón, compartir, sanar e incluir; y, c) el compromiso adquirido de ayudar a los más necesitados (dinamismo social), que significa formar conciencias sociales con un compromiso hacia los menos favorecidos. **(Sánchez, 2005)**

Para cumplir con este objetivo, los centros educativos lasallistas, para potencializar los valores-actitudes en su alumnado; establecieron algunas estrategias, consistentes en:

1. **La planeación didáctica de las clases:** Que está encaminada al desarrollo de capacidades; siguiendo una línea que lleve a servir a los más necesitados.
2. **Clases especiales con contenido de formación ética y de valores.**
3. **Visitas a instituciones que atienden a personas desprotegidas.**
4. **Acercamiento a los escenarios reales de pobreza,** existentes dentro del contexto de los alumnos.

Estas estrategias, se han llevado a cabo respetando en todo momento la libertad del alumnado, pues cada quien decide si acepta o rechaza esta propuesta institucional que desarrolla ciertos valores. La única forma que hemos empleado para ayudarlos a que tomen mejores decisiones, es a través de una **formación sólida en sus procesos cognitivos; principalmente, en sus razonamientos lógico** deductivo, mismo que les permitirán percibir las consecuencias de todas las acciones o actos ejecutados; debiendo reiterar que, la participación de los docentes en la formación en valores-actitudes, resulta esencial. Finalmente sólo queda decir que, la propuesta lasallista no se presenta como currículum oculto, sino es transversal, ya que tiene la misma importancia que el currículum académico cognitivo.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL GRADO DE PENETRACIÓN DEL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DENTRO DEL AULA

En los capítulos precedentes, hemos señalado el marco teórico que fundamenta el presente trabajo de investigación mediante el análisis de las aportaciones hechas por diversos autores. El resultado de este estudio mostró la realidad social y educativa dentro de un mundo globalizado, enfocando nuestra atención en México. Del mismo modo, se hizo una descripción detallada acerca del trabajo efectuado por el Secretariado respecto al establecimiento del paradigma sociocultural en las instituciones lasallistas mexicanas, que ha impulsado a lo largo de los últimos diez años.

La teoría fue de gran utilidad al abrir posibles caminos a seguir para la actualización de los procesos educativos, tan necesarios e indispensables en la formación de las nuevas generaciones de mexicanos. Precisamente, concedieron a nuestras instituciones lasallistas, la posibilidad de implementar de forma sistemática una serie de acciones que permitieron mejorar el proceso educativo de los docentes y valorar la pertinencia y efectividad, mediante la metodología implementada para alcanzar dicho fin.

5.1. Pregunta y supuestos en la investigación

En este apartado, debe puntualizarse que la causa que motivo llevar a cabo esta investigación, provino tanto de la inquietud por parte del sustentante como de las autoridades educativas lasallistas, para verificar si las acciones pedagógicas establecidas en sus instituciones, respondían a mejorar las prácticas educativas de los docentes dentro del aula. Así, formule la siguiente pregunta: **¿Sí las acciones estratégicas desarrolladas en las Instituciones Educativas Lasallistas, impulsadas por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato,**

favorecen la mejora de la práctica docente dentro del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento?

226

Este cuestionamiento, representa una doble misión: por un lado, la aprehensión de manera sistemática de nuestro objeto de estudio; y por la otra, implica analizar la información, ya sea que provenga de la teoría o del trabajo de campo. Asimismo, dicha pregunta de investigación sirvió para elaborar algunos supuestos clave que orientaron en la mejora de las prácticas educativas de los docentes; pudiendo mencionar las siguientes:

1. El cambio de época (la sociedad del conocimiento), requiere que **las instituciones educativas replanteen su modelo educativo**, para adaptarlo a nuevos paradigmas educativos; debiendo conservar su identidad institucional (Misión y Visión de la educación).
2. Los avances obtenidos en la práctica educativa de los docentes de las instituciones lasallistas, se debieron al **implementar el paradigma sociocognitivo, concretado en acciones articuladas**. Esto es, fue trabajado en forma sistémica entre los planes de clase, la actualización conjunta de los docentes y directivos, la implementación de academias, con un acompañamiento a los docentes por parte de los departamentos de psicopedagogía y del Secretariado. El plan de clases propuesto tomó como base el Modelo “T”, el cual fue elaborado por **Román (2005)**.

Debe destacarse que ante la situación globalizada de principios del siglo XXI, la escuela tuvo la obligación de transformar su práctica pedagógica. Este cambio, se llevó a cabo de forma gradual en **las instituciones lasallistas de México, implementado una serie de acciones que favorecieron a los docentes** realizar una didáctica pedagógica diferente a la aprendida, misma que utilizaron durante muchos años.

Las principales acciones que fueron implementadas por el Secretariado en las instituciones lasallistas mexicanas, durante los últimos años, representan las variables de nuestra investigación, consistentes en:

1. **Planeación de clase acorde al Modelo “T”.** Planear, revela la manera de cómo el docente piensa y realiza su práctica. Al establecer esta última, de acuerdo a una visión cognitiva y comprometiéndose socialmente, proporciona una respuesta a la educación que hoy requiere el mundo globalizado. De ahí, la importancia de contemplar en la planeación el desarrollo de capacidades-habilidades, como de valores-actitudes.
2. **Aprendizaje, formación y actualización permanente.** Es necesario, para promover la calidad educativa que docentes y directivos, estén actualizándose constantemente, en el ámbito profesional, pedagógico, humano y en la identidad institucional; puesto que, la sola experiencia de parte de éstos, adquirida por el transcurso de los años de servicio, no resulta suficiente.
3. **Comunidades de aprendizaje: academias.** Son consideradas como un elemento que permite **a los docentes actualizarse, ya que brinda espacios para reflexionar acerca de su práctica educativa** dentro del aula. Las academias tienen como finalidad generar investigación, principalmente dentro del aula y apoyar la puesta en práctica de los cambios citados.
4. **El departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural.** Los centros educativos lasallistas, en su estructura organizacional, **han integrado un departamento especializado en la parte pedagógica y psicológica**, que tiene como función entre otras, **acompañar a los docentes en sus prácticas educativas y a los alumnos en su desempeño académico y emocional.** El acompañamiento, representa una práctica común en las instituciones lasallistas; así, el departamento de psicopedagogía está encargado de apoyar de forma especial, a los docentes en la implementación de la propuesta pedagógica y pastoral sugerida por el Secretariado.

5. El liderazgo del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista: impulsa el cambio cultural.

228

Las instituciones lasallistas, cuentan con un organismo llamado **Secretariado**, cuya función principal radica en hacer propuestas pedagógicas y pastorales actualizadas según los tiempos; así como enfoques educativos (pedagógicos y pastorales), que mejor respondan a los alumnos y a la sociedad de su tiempo. El Secretariado como organismo con autoridad hace propuestas innovadoras y pertinentes a los tiempos actuales; y, además valora periódicamente la pertinencia de las acciones que ha propuesto para tomar decisiones al respecto.

6. Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes.

La mejora educativa obtenida de acuerdo a esta investigación, se midió considerando cuatro aspectos: a) la formación o desarrollo de capacidades-habilidades (competencias) en maestros y alumnos; b) la formación o aceptación de valores-actitudes en maestros y alumnos; c) el incremento de participación de los alumnos en su proceso educativo; de tal manera que, logren por propia iniciativa a aprender a aprender; y, d) otros aspectos de mejora de la práctica educativa centrados en el mismo maestro y en la organización escolar.

Las variables son amplias respecto a los aspectos o temas que las componen, de ahí que para realizar una mejor revisión y análisis, se integran por indicadores:

- 1. Planeación de clase acorde al Modelo “T”:** Existencia del formato de plan de clase; rubros que se encuentran en el plan de clase, periodicidad de la planeación; persona que revisa la planeación; formato de planeación que emplean; utilidad de la planeación para el docente; dificultades para elaborar la planeación de clase.
- 2. Aprendizaje, formación y actualización permanente:** Refiere a la obligatoriedad del programa de actualización y capacitación de los docentes; personal que selecciona los temas y cursos de

actualización; áreas del conocimiento de los cursos; duración de los cursos de actualización en el verano; tiempo de actualización en el transcurso del año; aplicabilidad de los cursos dentro del aula; frecuencia de los cursos de actualización; apoyo al docente para su actualización; beneficio de la actualización docente; y dificultades de la actualización docente.

3. **Comunidades de aprendizaje: academias:** existencia de academias de forma institucional; periodicidad de la academia; responsable de convocar la academia; organización de la academia; actividades que se realizan en las academias; temas que se abordan en las academias; participación de los docentes; acompañamiento a las academias; beneficios de la academia; y dificultades para realizar la academia.
4. **El departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural:** existencia de una instancia interna que acompañe la labor pedagógica de los docentes; organización del personal que realiza el acompañamiento pedagógico; formalidad del acompañamiento; periodicidad del acompañamiento; confianza en el acompañamiento, beneficios del acompañamiento; y dificultades del acompañamiento.
5. **El liderazgo del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista:** Conocer al asesor pedagógico del Secretariado; acompañamiento pedagógico por parte del Secretariado; aceptación del acompañamiento realizado por el Secretariado; beneficios del acompañamiento del Secretariado; dificultades del acompañamiento por el Secretariado; e impacto de las acciones del Secretariado.
6. **Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes:** Participación de los alumnos en su proceso educativo; aspecto cognitivo; desarrollo de capacidades (competencias) en los alumnos; desarrollo de valores en los alumnos; planeación acorde a los

alumnos; tener un mejor aprovechamiento de los alumnos; docente exitoso; impartir clases amenas; desarrollar aprender a aprender; mayor integración de los docentes; desarrollo personal; mejor relación con los directivos; mejor organización en la institución escolar; y una mayor identidad con la institución.

El resultado de esta investigación se estima relevante; ya que, además de ser útil para los centros educativos lasallistas, aporta material de estudio para cualquier institución que inicié el proceso de mejora de su propuesta educativa. Así, para el lasallismo, haber puesto en marcha dicho ejercicio de mejora en sus escuelas, originó que éstas actualizaran su discurso educativo, así como a replantear muchos aspectos de su práctica pedagógica; que aunque algunas de ellas eran válidas, era necesario ubicarlas en un paradigma educativo moderno, con el fin de potenciar lo que en realidad es válido para los niños y jóvenes de la época de principio del siglo XXI. Quizá para otras instituciones, la experiencia vertida en este trabajo refleja que la educación es mucho más compleja de lo que parece; pues emprender una transformación de un centro de enseñanza ubicado en un paradigma educativo tradicional a otro moderno, requiere considerar contar con tiempo suficiente y, también con personal (docentes y directivos) dispuestos a intentar acciones novedosas que conlleven a alcanzar un futuro prometedor en sus alumnos.

5.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta el proceso de investigación seguido, en su parte de trabajo de campo, en el presente trabajo para dar respuesta a la pregunta de investigación: **¿Sí las acciones estratégicas desarrolladas en las Instituciones Educativas Lasallistas impulsadas por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, favorecen la mejora de la práctica docente dentro del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento?**

De tal modo que, para llevar a cabo nuestra investigación de campo efectuada en las escuelas lasallistas, y una vez que, estuvieron establecidas las variables, el proceso metodológico a seguir fue el siguiente:

- Determinar el tipo de investigación.
- Diseño del instrumento para recopilar la información.
- Delimitar la población de la muestra.
- Validación del instrumento.
- Aplicación del cuestionario.
- Procesamiento de datos.
- Análisis de los resultados.

Respecto a las cuatro primeros fases, se llevaron a cabo de manera secuenciada y sistematizada, tanto en su desarrollo y tiempo; sirviendo como base para la ejecución de los últimos tres pasos.

5.2.1 Determinación del tipo de investigación.

Al realizar cualquier cambio ordenado, **resulta imprescindible hacer una búsqueda de manera científica**; es decir: *“como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”* (Hernández Sampieri 2006); que arroje información y sirva de base para plantear las estrategias pertinentes para alcanzar el objetivo previsto.

Debe considerarse que, en el caso concreto la indagación se realizó dentro de las instituciones educativas lasallista, que de acuerdo a sus características peculiares, no pueden hacer un alto total en su trabajo, ni tampoco permiten ser estudiadas por mucho tiempo, debido al dinamismo existente en las mismas, las cuales exigen constantes cambios. Ante estas limitantes, fue necesario implementar acciones estratégicas en los diferentes niveles educativos, que favorecieran mejoras en la práctica educativa del docente en el aula, sin alterar la operatividad de las mismas. Por tanto, para medir los avances alcanzados en dichos centros educativos lasallistas, mediante las acciones estratégicas

propuestas por el Secretariado, **determiné hacer una investigación mixta, cuantitativa y cualitativa a la vez:**

232

“El proceso investigativo cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa procede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase”. El proceso cualitativo es ‘en espiral’ o circular, las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuenciación rigurosa,... El proceso se mueve de forma dinámica en ambos sentidos: entre hechos y su interpretación,... Ambos procesos son empíricos, pues recolectan datos de una realidad objetiva o construida” (Hernández Sampieri 2006: 23).

Esta visión, relativamente puede considerarse reciente: *“Este nuevo enfoque (particularmente para Iberoamérica) se fundamenta en la triangulación de métodos” (Hernández Sampieri, 2006: 755)* y va más allá de una simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva. Asimismo, **Teddlie y Tashkkori (2003)**, señalan que, un estudio mixto, abarca desde el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, así como el reporte de estudio.

Al mismo tiempo, **dicha investigación será transeccional o transversal**, *“Se entiende por investigación transeccional o transversal aquella que se recopila datos en un momento único. Y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”.* **(Hernández Sampieri 2006: 208)** En consecuencia, la información se obtendrá de acuerdo al momento presente que estén viviendo las instituciones lasallistas.

Las acciones educativas que fueron valoradas en este corte investigativo, son las propuestas por el Secretariado: realizar una planeación de clase que proponga una labor dentro del aula diferente a la realizada hasta ahora (de un enfoque tradicional a uno más dinámico); tener docentes más reflexivos de su práctica educativa; trabajar los docentes de forma colaborativa (academias); las dos anteriores acciones van sostenidas por una actualización de los docentes en los nuevos paradigmas educativos tanto en los aspectos teóricos como su aplicación dentro del aula; la voluntad de transformación de los docentes está reforzada por un acompañamiento adecuado de un organismo

interno de la institución, como por un organismo externo por parte de las autoridades lasallistas de México y llegar a una práctica educativa más acorde a los tiempos actuales.

El corte transeccional de las acciones anteriormente señaladas, implica un diseño de investigación de tipo descriptivo: *“La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández Sampieri 2006: 103).* Este tipo de estudios mide o recoge información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

Para dar respuesta a **la pregunta de investigación, fue necesario conseguir información proveniente de fuentes impresas, de parte de los docentes, psicopedagogos, directivos, docentes señalados como clave, alumnos y los integrantes del Secretariado, respecto a la situación pedagógica de las instituciones lasallistas en México.** La información recabada entre los docentes, refiere a la toma de conciencia de su parte y, los pasos realizados en el nuevo enfoque pedagógico dentro del aula. En tanto, los directivos, psicopedagogos, los informantes claves, los alumnos y el personal del Secretariado, representan las instancias que aportan información acerca de la pertinencia de las acciones estratégicas implementadas por los docentes dentro del aula.

Al efectuar la presente investigación, recurrí de manera mayoritaria a referentes bibliográficos de corte pedagógico y psicológico general; y, de manera especial, al filosófico propio del lasallismo. De tal forma, que exista una vinculación entre la opinión de los teóricos y el ejercicio cotidiano del docente dentro del aula. En cuanto al avance alcanzado entre la propuesta teórica del enfoque pedagógico sociocognitivo y la práctica, fue medida a través de instrumentos creados para ello.

5.2.2. Diseño del instrumento para la recopilación de la información

234

Resulta fundamental contar con un instrumento adecuado que nos permita realizar la medición acerca de la información recabada. Algunos especialistas lo definen diciendo que: *“el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar (y con frecuencia cuantificar) los datos disponibles (los indicadores), en términos del concepto que el investigador tiene en mente”.* (Carmines y Zeller, 1991 en Hernández Sampieri 2006: 276).

Al momento de diseñar el instrumento que sería aplicado para efectuar nuestro estudio, se consideraron tres momentos: Primero, determinar los indicadores de análisis de datos; segundo, establecer los instrumentos; y, tercero, diseñar el cuestionario y la entrevista. A continuación, haremos una breve referencia de los mismos.

1) Los indicadores fueron desglosados, revisándose que existiera un equilibrio entre el número de preguntas de cada aspecto a considerar.

2) **Determinación del instrumento.** Considerando la complejidad del trabajo a realizar, se **optó por aplicar técnicas de recolección de información que pudieran arrojar la mayor cantidad de datos, por ser una población amplia, eligiendo el cuestionario y la entrevista.** En cuanto al **cuestionario, estimamos que representa un instrumento confiable para recopilar** la opinión de docentes, directivos, personal del departamento de psicopedagogía y alumnos; sirviéndonos para considerar el objeto de estudio; además, por cuestiones prácticas, dada la cantidad de personas a las que tendría que aplicarse. Por último, debe decirse que, también fue una propuesta hecha por los directores, pues al considerar los tiempos de trabajo y de reunión, recomendaron un instrumento que los docentes pudieran responder, ya sea en grupo o de forma individual.

Después de determinar el instrumento de evaluación, que sería el cuestionario para los docentes; también, convenimos elaborar uno para los alumnos. La finalidad de utilizar esta herramienta, consistió en determinar si los educandos eran capaces de descubrir algunos rasgos que **indicaran si la práctica educativa realizada por los docentes presentaba cambios**; que a la vez, los llevará a procesos educativos para lograr desarrollar las capacidades-destrezas y los valores-actitudes. Respecto al cuestionario aplicado a los alumnos, se formuló con menos preguntas, en relación con el de los docentes, directivos y psicopedagogos. Así, con el diseño de los instrumentos: cuestionarios y entrevista, estimamos que nos servirían para recopilar información confiable durante la investigación.

Respecto a la entrevista, la información recabada **por los informantes clave, los integrantes de Secretariado y de un servidor como responsable del mismo (Secretariado) representó una veta rica de información** para comprender mejor el trabajo de los docentes y los avances alcanzados en los últimos años tocante al enfoque sociocognitivo.

3) Diseño de los cuestionarios y entrevista. Una vez resuelto que el cuestionario sería el instrumento principal a emplear, y la entrevista serviría para complementarlo. Procedimos a elaborar las preguntas, tomando como guía el cuestionamiento propuesto en la presente investigación. Por tanto, formulamos varias interrogantes relacionadas con el mismo indicador y, posteriormente, seleccionamos las que resultaron ser más adecuadas.

Al mismo tiempo, realice el cuadro de diseño siguiendo los lineamientos de **Patricia Labaw (1980, en Fortoul 2006)**; éste consiste en una matriz, que contiene en el cruce de columnas y renglones, las propuestas hechas en el cuestionario que anteriormente fue probado. De esta manera, en la primera columna fueron colocadas las preguntas de investigación, desprendiéndose de las mismas los indicadores; y, posteriormente, las interrogantes del cuestionario, las cuales fueron agrupadas por indicadores; asimismo, cada grupo de preguntas estaba señalado a que bloque temático correspondía, en función de la afinidad de éstas.

La función primordial que cumplió este cuadro de diseño, consistió en:

- Garantizar que todas las preguntas que conformaban el cuestionario, estuvieran directamente relacionadas con las propuestas en esta investigación.
- Explicitar la información con las variables y con los indicadores.
- Clasificar las preguntas del cuestionario que estaban relacionadas con la formulada en esta investigación, de acuerdo al tema concreto y particular de referencia; creándose así los bloques temáticos.
- Equilibrar la cantidad de preguntas del cuestionario por cada una de las variables.

Debe destacarse que, el cuadro de diseño (anexo 1), los cuestionarios (anexo 2), y la entrevista (anexo 3), fueron elaborados de manera simultánea, dado que un cambio en cualquier de éstos, ocasionaba necesariamente una modificación en los otros.

Por consiguiente, los cuestionarios quedaron ordenados en número de preguntas de la siguiente manera: a) a los docentes y directivos, se le aplicaron 147 preguntas y a los psicopedagogos 145; además, dichos cuestionarios fueron codificados según las unidades de análisis:

- La planeación de clases de los docentes, fue contemplada de la pregunta 1 a la pregunta 19.
- La capacitación y actualización de los docentes y directivos, abarcó de la pregunta 20 a la pregunta 50.
- El trabajo de academias con tinte investigativo, estuvo prevista de la pregunta 51 a la pregunta 89.
- El acompañamiento pedagógico a los docentes por parte del departamento de psicopedagogía, incluye de la pregunta 90 a la pregunta 108.
- El acompañamiento pedagógico hacia los docentes, de parte del departamento de psicopedagogía, abarcó de la pregunta 90 a la pregunta 108.

- El acompañamiento pedagógico a los docentes o directivos por parte del Secretariado, quedó establecido de la pregunta 109 a la pregunta 132.
- La percepción de cambios en los docentes, en el ámbito profesional o pedagógico, se contempló de la pregunta 133 a la pregunta 147; las opiniones de los psicopedagogos, acerca de los cambios percibidos en los docentes, comprendió de la pregunta 133 a la pregunta 145; y, por último, el informe de los directivos, respecto de los cambios observados en sus docentes, se consideró de la pregunta 133 a la pregunta 147.
- En el caso de los alumnos, el instrumento pretendió medir el grado de desarrollo en la participación del proceso educativo, estimado en las preguntas 1 a la pregunta 7; el desarrollo de competencias básicas, abarcó las preguntas 8 a la pregunta 17; y, la formación de valores y actitudes, estuvo contemplada en las preguntas 18 a la pregunta 27.

El apartado de los cambios profesionales y de los alumnos, son los que aportan información a la variable sexta de **“Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes”**.

El instrumento antes señalado, se aplicó en dos instituciones educativas, a manera de piloteo (los resultados aportados están en el anexo 4); a un grupo de 30 docentes de niveles básico y media superior; y, a 20 alumnos de cuarto año de primaria, con una edad aproximada de 10 años. Estas dos instituciones no estaban consideradas en la muestra y en ellas se contó con facilidades por parte de sus directivos para aplicar el cuestionario, además de considerar que su población era parecida a la población-objeto del estudio. Estas instituciones al formar parte del sistema lasallista también fueron beneficiadas de los proyectos propuestos por el Secretariado. La información recabada, sirvió para codificar las respuestas proporcionadas por los docentes, directivos, personal del departamento de psicopedagogía, informantes clave y alumnos; así como validar cada una de las preguntas del instrumento; siendo necesario realizar algunos ajustes a los mismos.

Se tomó el tiempo en que los participantes respondían el instrumento y llegó desde 25' minutos a un máximo de 55' minutos por parte de docentes,

directivos, personal del departamento de psicopedagogía y los alumnos ocuparon solamente 15 minutos.

5.2.3 Delimitación de la población muestra

Los integrantes de las instituciones lasallistas de México, que imparten educación en los niveles básico y medio superior, fueron considerados para aplicarles el instrumento de medición antes señalado. Debiendo precisar que, el nivel básico o Primaria, está integrado por alumnos que cuentan con una edad de 6 a 12 años; la Secundaria, el alumnado tiene una edad aproximada de 13 a 15 años; y, el nivel medio superior o Bachillerato, sus integrantes presentan una edad de entre 16 a 18 años. No se consideraron algunas instituciones debido a ser de reciente creación o encontrarse en una dinámica diferente a la propuesta por el Secretariado, o instituciones con programas que tienen una metodología propia.

Las instituciones que no estuvieron consideradas en la presente investigación, fueron las siguientes:

- a) Bachillerato de la Universidad La Salle –México-, y los bachilleratos de la Universidad De la Salle Bajío, por encontrarse incorporadas a un sistema diferente al propuesto.
- b) Colegio La Salle – Ayahualulco- (escuela para campesinos); y, el Internado Infantil Guadalupano (escuela para niños de la calle), por ser instituciones educativas que tienen una metodología propia de acuerdo a su finalidad.
- c) La Escuela Primaria La Salle en Cancún, Bachillerato de la Universidad La Salle en Nezahualcoyotl y el Bachillerato de la Universidad La Salle en Playa del Carmen, por ser fundaciones de reciente creación.

La aplicación del instrumento de muestra, incluyó la población conformada por docentes-directivos y alumnos de las instituciones propuestas para realizar

dicho trabajo; los datos fueron los siguientes: a) nivel Primaria, 611 docentes y 5238 alumnos, correspondientes del cuarto al sexto año; b) nivel Secundaria, 489 docentes y 7679 alumnos; y, en Bachillerato, 514 docentes y 7142 alumnos.

A continuación, se muestra gráficamente las escuelas lasallistas en México.

	Nombre de la institución	Pre-escolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato
1	Colegio Cristóbal Colón, Edo. México	X	X	X	
2	Colegio Cristóbal Colón Vesp., Edo. México			X	X
3	Escuela Cristóbal Colón, D.F.	X	X	X	X
4	Colegio Simón Bolívar Primaria, D.F.		X		
5	Colegio Simón Bolívar Primaria Vespertina, D.F.		X		
6	Colegio Simón Bolívar Secundaria Matutina, D.F.			X	
7	Colegio Simón Bolívar Secundaria Vespertina D.F.			X	X
8	Colegio Simón Bolívar –Pedregal- D.F.		X	X	
9	Escuela Fundación Mier y Pesado, D.F.	X	X	X	X
10	Escuela Gerardo Monier, D.F.		X		
11	Internado Infantil Guadalupano, D.F.		X		
12	Colegio Benavente; Puebla, Pue.	X	X	X	X
13	Colegio Benavente Vespertina; Puebla, Pue.				X
14	Colegio La Salle Puebla, Pue	X	X	X	
15	Colegio La Salle Oaxaca, Oax.	X	X	X	
16	Colegio La Salle Veracruz, Ver.	X	X	X	X
17	Colegio La Salle Veracruz Vesp			X	
18	Colegio La Salle Ayahualulco, Ver.			X	X
	Colegio La Salle SJR, San Juan del Río, Qro.	X	X	X	X
20	Colegio Vasco de Quiroga, La Piedad, Mich.	X	X	X	X
21	Colegio Vasco de Quiroga Vesp, La Piedad, Mich.	X	X		
22	Colegio La Salle León, Gto.	X	X	X	X
23	Instituto Cancún La Salle, Q. Roo.	X	X	X	
24	Escuela La Salle, Cancún, Q.Roo		X		
25	Universidad La Salle México, D.F.				X
26	Universidad La Salle				X

	Nezahualcoyotl, Edo. De México					
27	Universidad La Salle Pachuca, Hgo.				X	240
28	Universidad La Salle Cuernavaca, Mor.				X	
29	Universidad La Salle Morelia, Mich.				X	
30	Universidad La Salle Cancún, Q. Roo				X	
31	Universidad La Salle Playa del Carmen, Q.Roo				X	
32	Universidad De la Salle Bajío, Gto.				X	

Esquema No 1 Instituciones educativas Lasallistas de México

La encuesta fue por medio de un cuestionario y la muestra de tipo probabilístico al grupo de docentes, directivos, personal de psicopedagogía y alumnos de las instituciones educativas previamente seleccionadas. Con las cifras de los docentes se tomó la tabla para determinar el tamaño de la muestra de una población de “*Educational and psycological measurement*”, (1970). La tabla se basa en una fórmula publicada por la división de investigación de la National Education Association en los Estados Unidos, dando los siguientes resultados para los docentes: a) Primaria 238; b) Secundaria 215; y c) Bachillerato 220. Para los alumnos: a) Primaria 308; b) Secundaria 344; y c) Bachillerato 349.

Nivel	No Instituciones	No de docentes y directivos	Muestra docentes
PRIMARIA	18	611	238
SECUNDARIA	17	489	215
PREPARATORIA	14	514	220

Esquema No 2 Número de docentes de las Instituciones lasallistas
esquema propio

Nivel	No. Instituciones	No. de alumnos	No. de alumnos
PRIMARIA	18	5238	308
SECUNDARIA	17	7669	344
PREPARATORIA	14	7142	349

Esquema No. 3 Número de alumnos de las Instituciones lasallistas
esquema propio

Posteriormente, seleccionamos la muestra **utilizando cinco indicadores** para determinar el grado de participación de las instituciones, según los diferentes niveles educativos de la población:

241

1. **Participación de los directivos.** Es esencial en cualquier proceso renovador, pues tienen la responsabilidad de dirigir, establecer objetivos y metas en las instituciones. Su participación, puede determinarse de acuerdo al nivel de comprensión e involucramiento con los proyectos de actualización destinados a los docentes y los señalados por el Secretariado.
2. **Comprensión e implementación de las propuestas pedagógicas del Secretariado por parte de los docentes.** Este indicador resulta clave, como bien lo señala **Delors (1996)**, ya que no puede haber ninguna reforma educativa sin la participación de éstos; que implica haber conocido primero el enfoque teórico, y después intentar procesos educativos innovadores; siguiendo desde luego los lineamientos de dicho enfoque sociocognitivo.
3. **Puesta en práctica de las propuestas pedagógicas hechas por el Secretariado.** Este organismo puso en marcha una serie de acciones pedagógicas, cuya finalidad era crear un ambiente adecuado que ayudara a que nuestras propuestas incidieran más directamente en el aula. Las acciones ejecutadas fueron variadas, comprendieron desde la implementación sistemática de las academias, hasta programas específicos de trabajo para los diferentes departamentos de la institución.
4. **Participación del personal que integra los Departamentos de Psicopedagogía.** La intervención de este departamento, en cuanto al acompañamiento y seguimiento de las acciones pedagógicas resultó clave, por ser una instancia interna de la institución que garantiza la sistematización y continuidad de las acciones pedagógicas propuestas.

5. Iniciativa propia de las instituciones ante propuestas innovadoras.

242

Los centros educativos, como organismos vivos tienen sus propios procesos de asimilación y crecimiento. Un indicador que muestra el grado de madurez alcanzado por dichas instituciones es haber comprendido su corresponsabilidad con el Secretariado; establecer acciones innovadoras diferentes a las sugeridas por este organismo; y, compartir sus experiencias exitosas, pudiendo ser consideradas dignas de reproducir.

Con respecto al grado de participación de las instituciones lasallistas que fueron parte de esta investigación, resultó la siguiente ubicación:

- Participación alta: Primaria Colegio Cristóbal Colón (Edo. de México); Colegio La Salle Veracruz (Edo. de Veracruz.); Secundaria Colegio Simón Bolívar (Distrito Federal); y Bachillerato Universidad La Salle Cancún (Edo. Quintana Roo).
- Participación media: Primaria Colegio Benavente (Edo. de Puebla); y, Escuela Fundación Mier y Pesado (Distrito Federal); Secundaria Colegio Benavente (Edo. de Puebla); Colegio La Salle -San Juan del Río (Edo. de Querétaro); y, Colegio La Salle – Oaxaca (Edo. de Oaxaca); y Bachillerato Universidad La Salle- Pachuca (Edo. de Hidalgo).
- Participación baja: Primaria Colegio Simón Bolívar (Distrito Federal); Secundaria Colegio La Salle – Veracruz (Edo. de Veracruz); e, Instituto Cancún (Edo. de Quintana Roo); Bachillerato Colegio Benavente (Edo. de Puebla); y, Universidad La Salle –Morelia- (Edo. de Michoacán).

Con las anteriores cifras y el criterio de participación se procedió a la selección de las mismas por medio de la técnica de “tómbola”¹, cuidando que cubrieran el número requerido para que la muestra fuera válida y hubiera una

¹ La técnica de la tómbola consiste en numerar todos los elementos muestrales del uno al número n . Hacer fichas o papeles, uno por cada elemento, revolverlos en una caja, e ir sacando n número de fichas, según el tamaño de la muestra. Los números elegidos al azar conforman la muestra.

representación lo más amplia posible respecto a las zonas donde se ubican las instituciones.

243

El siguiente esquema, muestra como quedaron ubicadas las instituciones según su grado de participación:

Institución	Nivel	No. de docentes	No. de alumnos	No. de alumnos encuestados	Nivel de participación
Colegio Cristóbal Colón (Edo. de México)	Primaria	87	615/40%	124	Alta
Colegio Benavente (Puebla, Pue.)		44	395/26%	81	Media
Fundación Mier y Pesado (D.F.)		30	155/10%	31	Media
Colegio Simón Bolívar (D.F.)	Primaria	45	205/14%	44	Baja
Colegio La Salle Veracruz (Veracruz, Ver.)		45	155/10%	31	Alta
		251	1525		

Esquema No. 4 Nivel Primaria. Número de alumnos y docentes encuestados esquema propio

Institución	Nivel	No. de docentes	No. de alumnos	No. de alumnos encuestados	Nivel de participación
Colegio Benavente (Puebla, Pue.)	Secundaria	43	550/17%	58	Media
Colegio La Salle SJR (SJR, Qro.)		27	380/12%	41	Media
Colegio La Salle Oaxaca (Oaxaca, Oax.)		21	255/8%	28	Media
Colegio La Salle Veracruz (Veracruz, Ver.)		41	720/22%	76	Baja
Colegio Simón Bolívar Mixcoac (D.F.)		55	920/28%	96	Alta
Instituto Cancún, (Cancún, Q. Roo)		33	435/13%	45	Baja
		220	3260		

Esquema No. 5 Nivel Secundaria. Número de alumnos y docentes encuestados esquema propio

Institución	Nivel	No. de docentes	No. de alumnos	No. de alumnos encuestados	Nivel de participación	244
Colegio Benavente (Puebla, Pue.)	Preparatoria	43	810/25%	88	Baja	
ULSA Pachuca (Pachuca, Hgo.)		60	912/29	102	Media	
ULSA Morelia (Morelia, Mich.)		35	530/17%	60	Baja	
ULSA Cancún (Cancún, Q. Roo)		57	910/29%	102	Alta	
		213	3162			

Esquema No. 6 Nivel Bachillerato. Número de alumnos y docentes encuestados esquema propio

Por lo que respecta a la participación de los alumnos matriculados en cada una de las instituciones, el criterio empleado fue al azar. Así, cuando se trataba de un gran número de alumnos, por cuestiones prácticas, resultó más conveniente aplicar el instrumento en forma grupal. Cuando no era necesaria la participación de todo el alumnado, optamos por llamarlos de acuerdo al número de lista y que fueran de diferentes grupos; en caso de ausencia de alguno de los solicitados, se requirió al que tuviera el número siguiente.

5.2.4 Aplicación del cuestionario

Previo a la aplicación de los cuestionarios, fue necesario establecer las claves que identificaran a la institución, el nivel educativo en que labora el personal y, la función que desempeña (docente, directivo o integrante del departamento de psicopedagogía). Esto se debió a que las respuestas estaban anotadas en hojas para lectura electrónica, elaboradas con anticipación.

La aplicación de los cuestionarios y las entrevistas realizadas, se llevaron a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2007. Cada institución fijó la fecha de aplicación de acuerdo con su calendario de trabajo y las posibilidades que tenían de reunir a los docentes para darles las explicaciones pertinentes.

Los encargados de realizar este trabajo en todas las instituciones, fueron los integrantes del Secretariado. En relación a los docentes, solicitamos que de preferencia estuvieran todos los involucrados en el proceso educativo (titulares de grupo, profesores que impartían clases especiales como son inglés, formación ética, computación, artísticas y educación física), para que recibieran la misma información, y además poder llevar un control respecto al número de instrumentos que se repartían. Respecto a los alumnos, debe decirse que el cuestionario se aplicó sin la presencia de los docentes. El tiempo promedio concedido a los docentes osciló entre los 30 a 50 minutos; y, con los alumnos fue de 15 a 20 minutos.

Los pasos a seguir para la aplicación de los instrumentos fueron los siguientes:

Primeramente, se concertó una cita con el director del plantel educativo, explicándole la finalidad de la investigación y, a su vez, solicitarle su cooperación. En ese momento, se fijó la fecha para la aplicación de los instrumentos.

1. Instrucciones proporcionadas previo al llenado individual de cada uno de los instrumentos:
 - a. Breve presentación del investigador.
 - b. Explicación de la finalidad de la investigación. Fue necesario hacer énfasis respecto a que la información recopilada tendría dos finalidades: Uno institucional, que serviría para comprobar el grado de pertinencia de las acciones propuestas por el Secretariado, en relación con los docentes y alumnos; existiendo la posibilidad de que después del análisis de los resultados obtenidos, este organismo junto con directivos y docentes realizarían propuestas que ayuden a una mejor implementación del paradigma sociocognitivo en las aulas. El segundo propósito, fue de índole personal, pues la información recabada iba ser empleada en la elaboración de mi tesis doctoral.

- c. Esclarecimiento de los grandes apartados que conforman el cuestionario, mismos que corresponden a las variables de investigación.
 - d. Información del tipo de preguntas que corresponden al cuestionario y de la forma de responder a ellas.
 - e. Manifestación acerca de la confidencialidad de los datos y el trabajo individual.
 - f. Agradecimiento por su participación.
- 2. Llenado individual por cada docente o alumno con la posibilidad de recurrir al investigador en caso de que existiera dudas.
 - 3. Revisión por parte del aplicador de la hoja de respuestas cuidando que estuviera completamente lleno. En caso de que ello no fuera así, se invitaba al docente o alumno a completarlo. En caso contrario, se invitó al docente o alumno a completarlo.
 - 4. Condiciones de aplicación de los instrumentos:
 - a. Respecto a los docentes, existieron una variedad de situaciones, ya que se realizó de acuerdo a las posibilidades de los mismos. Algunas veces, coincidió con el tiempo destinado al consejo técnico, favoreciendo que todos los docentes participantes pudieran responder con calma el instrumento y lo entregarán al finalizar la sesión; y, otras, fue necesario explicar a los docentes el instrumento y dejárselo para que lo respondieran durante el transcurso del día y al final del mismo o al día siguiente lo entregara al aplicador.
 - b. En los alumnos, esta labor fue más sencilla pues solicitamos a un grupo de alumnos de acuerdo a la estadística; aplicándoles el instrumento en espacios específicos y sin la intervención de los docentes o directivos.

Las entrevistas realizadas a los informantes clave e integrantes del Secretariado, se llevaron a cabo de manera individual o grupal según las posibilidades. El formato de entrevista fue siguiendo los temas de las variables, sin inducirlos en temas específicos para que comentaran con más libertad los aspectos que consideraran trascendente para su institución.

- c. Los comentarios que señalan “Yo” como responsable del Secretariado, se obtuvieron con el formato aplicado a los informantes clave; ahí se plasmó la idea original y finalidad de las acciones implementadas.

247

5.2.5 Procesamiento de los datos

La codificación de la información, fue realizada de forma electrónica; esta clasificación consideró los diferentes grupos encuestados, las variables y unidades de estudio. Posteriormente, también fueron incluidos tanto los comentarios hechos por los informantes claves durante las entrevistas, como personal del Secretariado, y del propio Director de este organismo. A la par, se efectuaron las unidades de análisis (**supra 5.2.3.**), que sirvieron para ordenar los instrumentos; ahí se procedió a vaciar las respuestas de los participantes, docentes, psicopedagogos, directivos y alumnos, de cada uno en una matriz respectivamente.

El procesamiento estadístico que se efectuó con posterioridad, dependió del tipo de pregunta. En este caso, las preguntas contaban con respuestas de opción múltiple, que consideran la n como la cantidad de respuestas obtenidas, al ser mediciones nominales y ordinales; siendo preciso elaborar cuadros que contenían las preguntas y las frecuencias en cada una de las opciones de respuesta.

Una vez que los cuadros de respuestas estuvieron completos, se procedió al “barrido” de la información con la finalidad de ajustar y verificar la pertinencia y validez de cada pregunta. Después, se integró en un esquema las variables, los indicadores y las unidades de estudio para visualizarlos de forma integral.

La información recabada durante las entrevistas hechas a informantes clave, personal del Secretariado y al suscrito como responsable del SMEL, fue ordenada siguiendo el mismo esquema de los instrumentos aplicados; de esa manera se conservó el orden de las ideas de los participantes y fue más fácil

confrontar y cruzar la información. La información proporcionada por los informantes claves, se le otorgó un porcentaje de 5 a cada respuesta que coincidía en las unidades de estudio.

248

5.2.6 Análisis de los resultados

Los resultados de la investigación, fueron presentados de acuerdo a cada una de las variables, respondiéndolas con la información recabada por los participantes del proceso educativo: docentes, directivos, integrantes del departamento de psicopedagogía, entrevistas de docentes claves, visión del SMEL y, en un grupo aparte, se colocaron los resultados de los alumnos.

En la estructura de respuesta otorgada a cada una de las unidades de análisis, se encuentran los porcentajes de los resultados de los encuestados; los resultados de los docentes se presentaron por el nivel de participación de instituciones, respecto a los demás (psicopedagogos, directivos, docentes claves y SMEL) son de manera general. La interpretación de resultados se realizó considerando la información proporcionada por los integrantes anteriormente mencionados.

La información obtenida en las diferentes respuestas, fue confrontada entre el enfoque teórico implementado en las instituciones educativas con las acciones propuestas por el Secretariado, para obtener información que ayudará a responder la pregunta de investigación.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

250

6.1 VARIABLE: PLANEACIÓN DE CLASE ACORDE AL MODELO “T”

6.1.1. INTRODUCCIÓN

Formar parte del proceso educativo, implica una tarea sublime y de mucha responsabilidad. El docente, juega un papel trascendente en esta carrera, pues representa una figura necesaria que, dentro de las múltiples actividades que debe realizar, la primordial consiste en: que sus alumnos aprendan. En tal virtud, es conveniente que posea una visión clara acerca de los objetivos institucionales establecidos en el centro escolar al que presta sus servicios; los reconozca para que exista una estrecha relación entre éstos con lo que pretende hacer con sus alumnos; asimismo, asuma un verdadero compromiso al dirigir el proceso de aprendizaje y enseñanza, llevándolo a cabo de forma adecuada. En consecuencia, para alcanzar las metas o fines deseados, tendrá que adoptar una planeación de clase que promueva no sólo la participación, sino también la apropiación de capacidades-habilidades, valores-actitudes, así como los contenidos académicos por parte de los educandos.

Esta nueva forma de contemplar el aprendizaje requiere más dedicación en los docentes; además, una creatividad especial al momento de planear su clase; que va más allá de un simple requisito administrativo, pues de manera general, cumple con esta exigencia, organizando simplemente el conocimiento que pretenden transmitir. Ahora, resulta necesario hacerlo como si fuera una especie de laboratorio; existiendo por supuesto un compromiso mutuo entre la institución y el docente, de trabajar en conjunto con la finalidad de visualizar al aprendiz como un todo, tomando en cuenta sus necesidades personales y exigencias sociales de su época. De esta forma, será posible organizar los elementos que considere indispensables para el desarrollo de los alumnos.

En cuanto a la planeación de clase, debemos recordar que representa un componente imprescindible en el aprendizaje, pues sirve como base al señalar los pasos que el docente realizará para alcanzar los objetivos propuestos. Dentro de ella, está considerado el enfoque pedagógico impuesto por la institución educativa, así como la forma de trabajar por parte del docente hacia sus alumnos. Cabe destacar que, el diseño de la clase, deberá ir acorde con las necesidades educativas actuales; esto exige un cambio inminente en los docentes, respecto a la concepción que posee sobre la enseñanza y en su proceder, teniendo que dejar a un lado la visión tradicional; y adoptar una nueva, que encamine a sus alumnos a participar más en sus procesos de aprender a aprender.

251

Ahora bien, los indicadores que a continuación señalamos, muestran la formalidad presentada por los docentes y directivos, respecto a la proyección de su clase; estimada como elemento clave, que permite valorar el desarrollo profesional de éstos, así como los logros a obtener en el aprendizaje; realizándolo de acuerdo a las exigencias requeridas por la sociedad del conocimiento. Por eso, consideramos darle preferencia a la planeación de clase, la periodicidad y correcta elaboración de la misma, así como las vicisitudes y beneficios derivados por la implementación del Modelo “T”.

6.1.2. INDICADORES

Indicador 1: Existe formato de plan de clase

Respuesta	Docentes General	Docentes Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psicopedagogía	Entrevista ¹	Secretariado ²	JAVA ³
SI	98.11 ⁴	96.77	99.12	97.97	98.15	100	----	La planeación se sistematiza de forma diferente a la tradicional	La planeación cognitiva lleva al docente a pensar diferente a lo tradicional.
NO	1.89	3.23	.88	2.03	1.85	----	----	----	----
TOTAL	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	----	----	----

¹ Por entrevista, debe entenderse la información recibida por parte de comunicadores señalados como claves, quienes nos brindaron ayuda acerca del proceso realizado en su institución. Éstos, podían ser docentes, directivos o psicopedagogos.

² El Secretariado representa un organismo de las instituciones lasallistas en México, que está encargado de velar por la Misión Educativa Lasallista, cuyas siglas son: SMEL.

³ Las iniciales JAVA, corresponden al Director del Secretariado (SMEL) José Antonio Vargas Aguilar, quien fue el responsable de la organización y funcionamiento de la oficina pedagógica de los lasallistas por un periodo de 10 años.

⁴ Todos los resultados se presentan en porcentajes.

De acuerdo al resultado de la investigación efectuada en las instituciones lasallista que fueron encuestadas, observamos que en general, todas ellas **elaboran una planeación de clases**; que les proporciona sustento y orden al trabajar dentro del aula. Sin embargo, un porcentaje mínimo de docentes, admitió desconocer el formato de planeación institucional.

253

Asimismo, percibimos que la mayoría de los docentes, incluyendo los del nivel Bachillerato, utilizan diferentes formas de planeación. No obstante, consideramos un éxito, que los profesores de este nivel al menos cuenten con ésta, pues este grupo ha mostrado renuencia en la elaboración de la misma, por ser más detallada y sobre todo al considerarse aspecto de índole cognitivo.

Indicador 2: Rubros que se encuentran en el plan de clase

254

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevista	Secretariado	JAVA
Contenido/ objetivo/ estrategia	7.37	7.74	7.96	6.08	3.70	6.38	-----	-----	-----
Contenido/estrategia/ bibliografía	1.13	0.65	1.77	0.68	1.85	6.38	-----	-----	-----
Contenidos/objetivos/ capacidades/estrategia/ evaluación	17.20	14.84	19.03	16.89	3.70	12.77	-----	-----	-----
Contenidos/objetivos/ capacidades/valores/ estrategia/ evaluación	72.21	73.55	70.35	73.65	88.89	74.47	-----	-----	Se toman elementos del modelo "T".
La planeación va de acuerdo al alumno	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	La planeación parte del alumno	-----
Impacto en el alumno	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	No se consideró el impacto del cambio	-----

El trabajo que el Secretariado determinó hacia los docentes, respecto a la comprensión y manejo en la planeación de su clase; empleando los elementos señalados como capacidades, valores y evaluación de conocimiento, que forman parte esencial del paradigma sociocognitivo, revelaron datos significativos; puesto que **haber obtenido un porcentaje arriba del (70.00 %), demuestra que estimaron este paradigma al momento de la planeación.** Es digno de notarse que los directivos perciben que la planeación contempla y trabaja las capacidades y valores (88.89%), el dato es importante porque en ocasiones parece que los directivos no les interesa la planeación en un enfoque diferente al tradicional. Otro dato significativo es el que aportan los departamentos de psicopedagogía (74.47%), considero que es bajo, puesto que a ellos se les ha encargado la motivación y seguimiento de dicho proceso de transformación. **El resultado de los psicopedagogos se puede deber a que ellos están en proceso de actualización y asimilación del enfoque pedagógico.**

Por otra parte, debe decirse que para el lasallismo, así como para la sociedad globalizada resulta esencial el desarrollo de valores. En ese sentido, los docentes en general alcanzaron un porcentaje del (17.20%), pues aún siguen planeando su trabajo sólo considerando capacidades; pareciera que el **desarrollo casi exclusivo de la parte cognitiva es un atractivo que seduce a algunos docentes** y no toman en cuenta los valores. Lo mismo ocurrió en el grupo de psicopedagogos (12.77%); no así, en los directivos, quienes alcanzaron apenas un (3.70%).

Con respecto a los dos primeros apartados, que indicaban los contenidos, objetivo, estrategias y bibliografía; resultó que un grupo de docentes que oscila entre un 8% al 10%, todavía contemplan los elementos esenciales de la planeación tradicional, establecida en los años 70s. Esta situación, pone de manifiesto que algunos de ellos ordenan sus clases de esta forma y muy probablemente también imparten sus clases utilizando el método tradicional. Sin embargo, debe considerarse el alto porcentaje que alcanzo el departamento de psicopedagogía en este sentido (12.76%), como encargado

de acompañar a los docentes en sus procesos de transformación de la práctica en el aula.

Por lo demás, cabe señalar que **existieron varias causas que retardaron la propuesta de planeación** considerando como base el paradigma sociocognitivo, y partiendo del modelo “T”: Una de ellas fue la rotación del personal que conformaba los departamentos de psicopedagogía principalmente; así como la falta de tiempo para que los nuevos integrantes comprendieran la nueva propuesta del Secretariado. Otro motivo que tal vez intervino, fue el no haber considerado suficientemente el impacto de dicha propuesta, sobre todo de parte de algunos docentes que toman su profesión como complemento económico, sobre todo en nivel Secundaria y Bachillerato. En efecto, el enfoque sociocognitivo, requiere que éstos posean elementos teóricos claros y sólidos para que puedan ser aplicados a sus alumnos.

Indicador 3: Periodicidad de la planeación

257

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico- Pedagogía	Entrevista	Secretariado	JAVA
Semanal	42.34	43.87	33.63	54.05	72.22	40.43	-----	-----	-----
Quincenal	7.18	5.16	9.29	6.08	0	12.77	-----	-----	-----
Mensual	20.23	21.94	21.24	16.89	14.81	25.53	-----	-----	-----
Semestral	26.09	23.87	33.19	17.57	9.26	19.15	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Se sugiere una planeación por tema o unidad.	-----

Al respecto, el Secretariado sugirió preparar las clases por tema o unidad; respetando desde luego la decisión del docente, siempre y cuando estuviera avalada por las autoridades de su institución. **Esta circunstancia, ayudó a optimizar el tiempo, planear los temas de manera integral**, sobre todo cuando algunos son muy extensos. Asimismo, fueron consideradas las disposiciones oficiales, que obligan al nivel Primaria a realizar la planeación cada semana; en tanto, en Secundaria y Bachillerato, cuentan con más flexibilidad para la elaboración y entrega de la misma.

Los docentes a nivel general elaboran mayoritariamente la planeación semanal (42.34%), los datos que arrojaron las encuestas de los docentes son variadas; la participación alta quedó similar al promedio general, en el nivel medio baja un 10 % con respecto al nivel de participación alta; en el nivel de participación baja llamó la atención que sube más de un 10 % respecto al promedio general, situación que puede ser de mantener los esquemas tradicionales de entrega semanal. **Otro aspecto que llama la atención es la convicción de los directivos respecto a la planeación semanal (72.22 %)** puesto que al decir de los docentes es mucho menor.

Debe destacarse que los docentes clasificados dentro de una participación alta y media, obtuvieron un porcentaje bastante elevado de más del (20%) respectivamente en la planeación mensual. Esta circunstancia, puede considerarse normal, si realizaron su planeación por unidad, sobre todo en el nivel Secundaria y Bachillerato. Respecto a la planeación semestral, ésta se aplica principalmente en el nivel Bachillerato; pudiendo considerarla más que una planeación como una secuenciación de los temas; lo que lleva a pensar que no preparan cada clase.

Indicador 4: Persona que revisa la planeación

259

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevista	Secretariado	JAVA
Dirección	16.45	9.03	23.45	13.51	9.26	10.64	----	----	----
Coordinación	52.74	65.81	48.67	45.27	51.85	48.94	----	----	Al inicio se encargo a directivos.
Departamento Psicopedagogía	24.57	18.71	23.01	33.11	29.63	40.43	----	----	En un segundo momento se dio el encargo a psicopedagogos.
No hay nadie	2.65	1.94	1.33	5.41	1.85	0.00	----	----	----
Protocolo de formación a docentes	----	----	----	----	----	----	----	Falta protocolo para la planeación	----

En este sentido, el Secretariado promovió la existencia de **una instancia responsable que se encargara de revisar y llevar el control de las planeaciones**, para un mejor seguimiento en los avances pedagógicos de los docentes. Anteriormente, la instancia institucional encargada de realizar dicha tarea era la Coordinación Académica; sin embargo, se corría el riesgo de que **las actividades cotidianas y eventualidades presentadas a esta autoridad, no le permitieran efectuar una revisión adecuada, ni mucho menos hacer sugerencias a la citada planeación**. Es importante considerar que los directivos como los docentes, estaban en proceso de actualización respecto a los nuevos enfoques pedagógicos.

Por consiguiente, los departamentos de psicopedagogía **fueron ganando terreno en la revisión de la planeación** (40%); al considerar su perfil profesional, era factible que éstos pudieran dar un seguimiento pedagógico y comprender más rápido las propuestas de innovación educativa. No obstante, advertimos una diferencia significativa entre la percepción que tuvieron los maestros a este respecto (24.57%), con la de los psicopedagogos (40.03%), lo que representa un 15% de diferencia. Quizá esta diferencia se debió a que los docentes entregan la planeación a la coordinación (instancia que generalmente la solicita); sin enterarse quién fue en realidad el que la revisó; otra posible causa que originó la mencionada diferencia, pudiera ser que los docentes aún no tienen claro las funciones propias de la Coordinación Académica y las del Departamento de Psicopedagogía, o bien, ignoren quien ejecutó la revisión. **Lo cierto e importante que esto representó, fue que el 91.35% de los docentes, saben que existe y cuentan con una instancia que recibe y revisa la planeación que realizan.**

Respecto al apartado que expresa: “no hay nadie”; observamos un dato que debe destacarse por parte de los docentes que presentaron una participación baja, con un promedio de 5.41%, **quienes señalaron que nadie revisa su planeación. Esto tal vez se debió, ya sea por falta de coordinación de parte de los directivos;** o bien, que la intervención del SMEL en esas institución, no resulto ser suficientemente impactante para que adquirieran

conciencia de la importancia que representa revisar la planeación por personal externo.

Finalmente, debe considerarse el hecho de que **las instituciones carecen de un protocolo de iniciación pedagógica**; circunstancia que ha ocasionado que los docentes de nuevo ingreso, desconozcan la propuesta pedagógica institucional; logrando estar al tanto de ellas, cuando alguno de los integrantes del Secretariado les solicitó sus avances o se los explicó. Es importante recordar que las visitas del asesor del Secretariado son dos o tres en el año escolar.

Indicador 5: Formato de planeación que emplean

262

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevista	Secretariado	JAVA
Oficial de la SEP	24.39	32.46	22.57	18.92	20.37	36.17	-----	-----	-----
Propuesto por el Secretariado	77.32	69.68	83.63	75.68	72.22	89.36	-----	Se buscó unificar con visión de futuro.	El formato de planeación tiene un fundamento teórico y de aplicación.
Propio escuela	-----	-----	-----	-----	-----	-----	10/5/05	-----	-----

La propuesta del Secretariado de **un formato de planeación único tuvo la finalidad de dar unidad al enfoque pedagógico y además la teoría sociocognitiva a situación de aplicación práctica.** La teoría pedagógica es vital para comprender el formato, la diversidad de teorías y la falta de comprensión de las mismas puede llevar a tener un deficiente inicio del enfoque y de la planeación. La información del cuadro refleja coherencia entre este indicador y el anterior, **la propuesta de planeación del Secretariado se conoce y se lleva a la práctica más que la propuesta oficial.** En este rubro las autoridades oficiales han sido bastante flexibles de permitir ajustes y modificaciones al formato de planeación, con el requisito de cubrir lo que ellos proponen. Algunas instituciones elaboraron un formato propio tomando los requisitos oficiales, la propuesta del Secretariado lo adaptaron a su realidad. Si bien los maestros no lo dicen, si es mencionado por los informantes claves.

Indicador 6: Beneficios de la planeación para el docente

264

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevista	Secretariado	JAVA
Realizar un mejor trabajo	96.22	95.48	96.46	96.62	96.29	97.87	-----	-----	-----
Optimiza tiempo	93.00	95.48	92.48	91.21	94.44	93.62	-----	-----	-----
Mejora la disciplina	91.49	93.54	90.26	91.21	94.44	93.62	-----	-----	-----
Determina que se quiere obtener	95.66	95.49	96.46	94.59	98.15	100	5/5/0	-----	-----
Mayor participación de los alumnos	90.35	94.84	87.61	89.86	94.44	97.87	-----	-----	-----
Estrategias para desarrollar competencias	92.81	94.19	91.58	93.24	94.45	97.88	35/20/5	Se emplea el modelo "T" de planeación.	Se asume el modelo "T" por sencillo y actualizado
Desarrolla valores	90.36	88.39	91.15	91.21	94.44	89.36	10/30/0	-----	-----
Sistematiza el trabajo	-----	-----	-----	-----	-----	-----	35/40/10	-----	-----
Capacitación a los docentes	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Faltó trabajar más estrategias con docentes.	-----
Dominio del modelo "T"	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	El dominio del formato no es uniforme entre los integrantes del SMEL

En este indicador se consideran unidas las respuestas siempre y casi siempre.

La planeación de clase es una disposición oficial pero también es una acción que muestra el profesionalismo de los docentes. En su elaboración,

puede influir dos circunstancias; una, que se realice como un simple trámite administrativo; o bien, que sea considerado como un instrumento pedagógico que permite visualizar mejor el proceso de aprendizaje y enseñanza junto con los alumnos.

La aceptación de parte de los docentes respecto a los beneficios que representa la planeación, resultó alta, con un promedio arriba del (90%); destacándose dos aspectos: primero, el docente determina mejor la finalidad de su trabajo hacia los alumnos (95.66%); y, la toma de conciencia de que ésta le ayuda a realizar mejor su labor educativa (96.22%); contemplando las competencias (92.81 %); además, promueve la participación en los alumnos (90.35). El resultado obtenido en estos indicadores, expresa que los docentes han considerado aspectos nuevos como son las competencias, valores y participación de los alumnos; situaciones que abren la confianza en el profesorado para seguir elaborando su planeación de forma sistemática y sobre todo por convencimiento por su funcionalidad.

Por lo que hace a los directivos y psicopedagogos, valoraron más la planeación como ayuda a los docentes para mejorar su trabajo. Con respecto al rubro que señala **el desarrollo de valores, observamos que fue el menos considerado** por todas las instancias, exceptuando a los directivos. Este resultado, refleja que para algunos docentes y psicopedagogos todavía es prioritario el aprendizaje de contenidos y competencias, dejando en un segundo plano la parte humana.

Asimismo, debe decirse que durante las entrevistas sostenidas con el personal docente de las instituciones, hubo un comentario recurrente que señalaba a **la planeación como un instrumento que permite sistematizar el trabajo dentro del aula**; esta expresión se escuchó principalmente en los planteles con participación alta y media, quienes de acuerdo al interés que han presentado, hacen suponer que apreciaron en realidad las propuestas del Secretariado. El referente acerca de “la mayor participación de los alumnos”, no aparece en las entrevistas; sin embargo, esta participación es evidente para los

directivos con un porcentaje del (94.44%); y, para los docentes con un (90.35%) de manera cotidiana.

Por último, sólo resta expresar que **la base de la planeación establecida por Secretariado, está fundamentada en el Modelo “T” propuesto por el Doctor Martiniano Román (2005).** Esta elección se debió porque consideramos **al formato como el más adecuado por ser sencillo y flexible,** al posibilitar el desarrollo de competencias y valores; y, sobre todo situar ordenadamente los elementos principales de una planeación de clase. Una **planeación moderna requiere por parte de los docentes tener conocimiento de los paradigmas educativos actuales;** dicho conocimiento da elementos para romper con prácticas de anteriores paradigmas.

Indicador 7: Dificultades para elaborar la planeación de clase

267

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevista	Secretariado	JAVA
No hay tiempo	35.92	30.97	36.72	39.86	37.04	51.06	0/5/0	No se consigue que el docente comprenda que la planeación es un recurso.	La explicación teórica es atractiva, en la práctica es compleja
El formato es difícil	27.60	14.84	33.56	31.76	14.82	40.42	15/15/35	Hace falta atender la actualización del docente	El formato de planeación requiere más tiempo de preparación.
No es útil	28.74	23.23	30.09	32.46	24.07	27.66	0/15/10	Se dificulta con los que no hacían planeación	-----
No hay computadoras para hacerlo	47.07	40.64	48.67	51.35	29.63	51.06	-----	-----	-----
Lo entiendo bien	61.82	63.23	61.06	61.41	70.37	57.45	-----	-----	-----
Necesito planeación	69.75	72.90	69.91	66.22	72.22	70.21	-----	-----	-----
No lo entregan	-----	-----	-----	-----	-----	-----	5/10/0	-----	-----

En este indicador se consideran unidas las respuestas siempre y casi siempre.

El presente indicador, tuvo como finalidad descubrir las dificultades que presentaron los docentes en la elaboración de su planeación, al emplear el modelo “T”, propuesto por el Secretariado. El formato elaborado por dicho organismo, fue implementado en las instituciones lasallistas desde hace aproximadamente 4 años; sin embargo, aún cuando los docentes se han dado cuenta de los beneficios que obtienen del mismo, algunos continúan sin asumir el sentido del enfoque y la necesidad de planear. Entre las diversas respuestas que proporcionaron los docentes, existen dos que consideramos significativas por haber alcanzado un porcentaje alto; una que señala haber comprendido completamente la función del formato (61.82 %); y, la otra, que expresa la necesidad de planear por parte de los docentes (69.65%). El porcentaje obtenido en los docentes con participación alta fue de (72.90%); en tanto, los de participación media lograron un promedio de (69.91%); el cual disminuye seis puntos con relación a los de participación baja (66.22%).

Observamos que uno de los factores que influyó en los docentes, causándoles problemas al elaborar la planeación, fue la falta de tiempo (35.92%); esta dificultad se desarrolló en los docentes de baja participación (39.86%); aunque tiende a disminuir en los de media participación (36.72%) y más en los de alta participación (30.97%). Esto indica que el **problema de tiempo real de los docentes, aunado a la actitud de integrarse al proceso de actualización, representan un factor importante para superar dicho obstáculo.**

El indicador que señala el grado de dificultad o entendimiento de la propuesta de formato, tuvo variaciones significativas; para los docentes de participación alta, al igual que directivos, este grado fue mínimo (14.84%); en los docentes de participación media, sube a más del doble (33.56%) y se mantiene casi igual con los de participación alta (31.76%). Lo anterior, pone de manifiesto que **cuando se ha comprendido la teoría del paradigma propuesto la dificultad casi desaparece.** Por parte de los psicopedagogos, llama la atención el alto porcentaje que presentó (40.42%); como grupo de apoyo muestra que varios de ellos no han comprendido la propuesta pedagógica. Sin embargo, podemos entender el resultado que alcanzó este grupo, debido a la rotación del personal

que tuvo; además porque faltó establecer un mecanismo que los ayudara a una inducción adecuada.

Otra de las causas señaladas por los docentes, que según ellos les impide elaborar la planeación, fue la falta de equipo de cómputo (47.07%); siendo los docentes de participación baja, quienes obtuvieron el porcentaje más alto (51.35%); observándose un descenso hasta diez puntos con relación a los docentes de alta participación (40.64%); en cambio, los directivos no dieron tanta importancia de tener el equipo necesario para elaborar la planeación en la institución (29.63%). El grupo de psicopedagogos presentó un porcentaje alto (51.06%), al respecto; como grupo responsable de la revisión, percibieron ciertas necesidades, una puede ser **la urgencia de optimizar tiempos al docente** y, la otra, hacer eco de algunos pretextos por parte de los docentes para no elaborar la planeación.

Un indicador que me pareció importante, fue el que considera al formato de planeación como “no útil”. En los docentes en general, (28.74%) fue desconcertante el resultado, pues en el anterior indicador “la utilidad del formato de planeación”, alcanzaron un porcentaje alto, arriba del 90%. Al igual que en otros momentos, los profesores con participación baja, son los que obtuvieron un alto porcentaje acerca de la inutilidad de la planeación (32.46%); contra un (39.09%) con relación a los docentes con participación media; y, un (23.23%) en comparación con los de participación alta. Llamó nuestra atención, que directivos (24.07%) y psicopedagogos (27.66%), hayan considerado como no útil la planeación, situación que nos hizo pensar que no la exigen.

La propuesta del formato de **planeación, tomando como base el Modelo “T” contempla más elementos que una preparación tradicional**; no sólo en la cantidad de elementos, sino también ofrece una visión general del proceso educativo en el aula. Esta circunstancia, fue acogida con agrado por los docentes por un lado; y, a la vez, la consideraron compleja al tener que relacionar el contenido, las capacidades y los valores, en una estrategia integradora que consiga obtener los propósitos previamente determinados. En efecto, al inicio resulta compleja, pues **requiere visualizar los objetivos y**

metas que pretenden alcanzarse (capacidades y valores); además, necesita un mayor tiempo para su preparación. Situaciones que con la práctica, irán superando los docentes cuando dominen más la teoría y el llenado del formato de planeación.

6.1.3. CONCLUSIONES GENERALES REFERIDAS A LA PLANEACIÓN DE CLASE CONFORME AL MODELO “T”

1. Comprobamos que en todas las instituciones educativas lasallistas, existe un formato de plan de clase; que manifiesta la preocupación por parte del docente en preparar sus clases (98.11%).
2. Los elementos considerados como necesario por los docentes en el plan de clase, abarcan los contenidos, objetivos, capacidades, valores, estrategias y la evaluación (72.21%). Estos componentes son totalmente diferentes a una planeación tradicional; e indican que están empleando el enfoque sociocognitivo, a través del modelo “T” (77.32%).
3. Después de varios años de haber implementado en las instituciones educativas lasallistas un enfoque diferente, que en el caso fue el sociocognitivo, existe un porcentaje del (10%) de los docentes que aún realizan la planeación siguiendo esquemas tradicionales.
4. Para conseguir el cambio pedagógico en los docentes, el Secretariado partió del supuesto de proporcionarles elementos teóricos que fueran claros y sólidos, con el objeto de ser aplicados dentro del aula. Los resultados arrojados por los maestros van en esta línea.
5. Hasta este momento, no se ha logrado precisar la instancia encargada de revisar la planeación y retroalimentar a los docentes; debido a que algunos de ellos, todavía le dan importancia a la coordinación (52.74%), en detrimento del Departamento de Psicopedagogía (24.57%), que fue el organismo promovido por el Secretariado para el cumplimiento de esta tarea.
6. A pesar de todo el tiempo que fue dedicado en la capacitación de los docentes y directivos respecto a la comprensión del modelo “T”, obtuvieron un resultado bajo (61.82); algunos docentes (27.60%) y psicopedagogos (40.42%), todavía siguen considerando que el formato es complicado en su elaboración.
7. Entre los beneficios que aportó la planeación, pueden mencionarse que sirve para mejorar el trabajo con un promedio del (96.22%); y, para

determinar el objetivo a alcanzar en cada clase, obtuvo un porcentaje de (95.66%).

272

**6.2 VARIABLE: APRENDIZAJE, FORMACIÓN Y
ACTUALIZACIÓN PERMANENTE**

273

6.2.1. INTRODUCCIÓN

Establecer hoy un programa de formación o actualización pedagógica en las instituciones educativas para los docentes y directivos, parece una labor sencilla pero cuando uno quiere hacerlo para responder a lo que sucede dentro de ellas, se enfrenta a serias dificultades desde su concepción. Los requerimientos que la globalización y la sociedad del conocimiento solicitan llevan forzosamente a la transformación del paradigma educativo tradicional a un paradigma educativo diferente; realizar un cambio de paradigma educativo requiere en primer lugar definir que tipo de paradigma es el más adecuado para la institución según sus principios educativos y en segundo lugar una gran movilización en todos los integrantes que participan en el proceso educativo para realizar las transformaciones necesarias y romper las inercias existentes.

En las instituciones lasallistas de México, el Secretariado optó por el empleo del paradigma sociocognitivo siguiendo los planteamientos que desarrolla el Dr. Martiniano Román. Su presencia en el aula presenta cambios epistemológicos y prácticos diferentes a los empleados en el enfoque tradicional. El cambio requiere de un programa sistemático y de forma obligatoria que fuerce a los docentes y directivos a tener praxis diferentes en el aula. De aquí, que el programa de actualización que la institución implemente tiene que contener aspectos como la identidad institucional, el constructivismo (nuevos enfoques pedagógicos), uso de tecnología y sobre todo una buena dosis de formación humana.

Se requiere que los cursos de formación lleven a que los docentes construyan conocimientos actualizados de los nuevos enfoques educativos y que sean capaces de llevarlos a la práctica dentro del aula; entre los aspectos centrales de actualización se destacan las capacidades-habilidades y valores-actitudes.

6.2.2. INDICADORES

Indicador 1: Obligatoriedad del programa de actualización y capacitación de los docentes

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Hay curso de actualización	90.55	92.90	87.17	93.24	98.15	97.87	-----	Hubo cursos de actualización para docentes y directivos.	Se estableció un curso para directivos. Y posteriormente para docentes
Conoce el programa de actualización	56.33	59.35	61.95	44.59	59.26	59.57	-----	-----	-----
Obligatoriedad de la actualización	33.08	46.45	26.99	28.38	29.63	51.06	0/5/0	-----	-----
Hubo falta de programas	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	La formación ha sido abandonada falta programas.	-----
En el verano se actualiza	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	El tiempo que se tenía para actualizar en pedagogía se cedió a Pastoral

En este indicador se consideran unidas las respuestas siempre y casi siempre.

Desde un inicio, el Secretariado detectó que la formación permanente en los docentes, representaba un factor urgente por atender. Luego entonces, solicitó a los centros educativos que establecieran un **programa institucional de actualización para el profesorado**, el cual contemplara la formación de éstos e incluyera a todos los niveles; y, al mismo tiempo, se consideraran las áreas más necesitadas. Al aplicar esta medida, descubrimos que la formación que se les estaba brindando a los maestros, no cubría las áreas pedagógicas y didácticas precisas que le ayudaran a incorporarse a los nuevos paradigmas educativos. **De ahí que, el SMEL instauró una serie de cursos con la finalidad de atender las áreas que consideraba necesarias por actualizar.** Así, surgen dos programas paralelos de actualización; aunque la idea principal, radicó en integrar uno sólo que sirviera como tronco común, que fuera utilizado tanto por el Secretariado, o por otra institución; respetando por supuesto el enfoque pedagógico. En este sentido, **se lograron importantes avances, estando concientes que en esos momentos no era posible llegar a tener una unificación total.** La causa de esto es porque no se cuenta con una organización que actualice, en el verano, a todos los docentes de los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria, además las distancias son importantes de considerar, porque aumentan los costos y la dificultad para el traslado.

El indicador anteriormente presentado, tuvo como finalidad recabar información acerca de la actualización de los docentes a través del programa institucional y del propuesto por el Secretariado. Al respecto, observamos que de manera **general, en todas las instituciones se impartieron cursos de actualización;** siendo los directivos quienes los organizan o daban su visto bueno sobre ellos (98.15%). El grupo de psicopedagogos presentó un alto porcentaje sobre el conocimiento y existencia de éstos (97.87%) en la institución; debido en gran parte, a la ingerencia que tienen al momento de proponer los cursos a impartir. Los docentes en general también presentan un conocimiento de los mismos (90.55%) en general; de esta manera, observamos que los de participación más alta, obtuvieron un porcentaje del (92.90%); los de baja un promedio de (93.15%); y la media alcanzó un resultado del (87.17%).

La actualización en las instituciones, se realizó de manera formal y sistemática, llevándose a cabo de manera paulatina. Primeramente, fueron elaborados los programas de actualización; y, enseguida se dieron a conocer tanto a directivos como a docentes. Ésta última acción no sólo sirvió para difundir dichos cursos, sino también para motivar a los docentes a su integración a los programas establecidos.

Siguiendo esta línea de investigación, detectamos que **en general los docentes no conocían el programa de actualización**, pues los resultados llamaron nuestra atención (56.33%). Descubriendo que en algunos centros educativos, aún no habían establecido un programa de actualización sistematizado, sino que lo elaboraban unas semanas antes de iniciar el período de capacitación obligatorio por la Secretaría de Educación Pública. Lo anterior, se percibe con claridad en las instituciones que obtuvieron baja participación (44.59%); debiendo decir que la planeación actualizada en estas escuelas, se tornó muy complicada. En cuanto a los directores (59.26%) y psicopedagogos (59.57%), a pesar que obtuvieron el porcentaje más alto, los resultados fueron **alarmantes, debido a que a éstos les corresponde animar a los docentes para actualizarse, y pareciera que no existe en ellos el interés de establecer un programa para alcanzar dicho fin.**

Es importante destacar que, la **actualización de los docentes tiene carácter obligatorio, tanto de manera oficial como institucional**, aunque en ciertas escuelas la consideran de manera voluntaria. De ahí que, algunos docentes la apreciaron como no necesaria (33.08%). Este compromiso que debe cumplirse, puede verse de diversas maneras, según el nivel de participación de las instituciones en los programas propuestos por el SMEL. Podemos afirmar que, los planteles educativos que obtuvieron una participación alta, están al tanto de que sus docentes adquieran un mayor compromiso y preocupación en su actualización; o bien, que la propia institución educativa establezca la obligatoriedad, y por eso alcanzaron los promedios más altos (46.45%); lo mismo puede decirse de los psicopedagogos (51.06%). En tanto, los resultados logrados por los docentes de participación media (26.99%) y baja (28.38%), fueron significativos, ya que pareciera que sus directores no exigen el

cumplimiento de este requisito; o quizá, no exista interés por parte de los maestros de ir a la vanguardia educativa. Finalmente, el promedio alcanzado por los directivos (29.63%) fue **desconcertante, pues como autoridad deben impulsar y fomentar** la actualización a todo su personal docente y no dejarla a la iniciativa o arbitrio de los mismos. 277

Al respecto, el **Secretariado puso mayor atención en sus programas, tratando cuestiones pedagógicas para los docentes y directivo**. En cuanto a éstos últimos, cabe decir que su formación se dejó en segundo plano; impartiendo sólo cursos que explicaban acerca de la gestión y dirección; asimismo, se creó para ellos un programa que concluyó satisfactoriamente, aunque faltó darle continuidad. Esto se debió porque juzgamos que era más pertinente iniciar una formación conjunta de directivos y docentes en aspectos pedagógicos-didácticos, para que estando los dos actualizados con la misma información se pudiera incidir mejor en la atención de los alumnos.

278

[illegible]

Los cursos de actualización que se impartieron en las instituciones educativas, fueron de la mano de la persona o instancia que los propuso. **La instancia que seleccionó la temática de cursos necesitó estar actualizada en materia pedagógica** como de las necesidades profesionales, pedagógicas-didácticas o propias de las instituciones. En la elección de cursos y temas dirigidos a los docentes, pudo percibirse la existencia de una relación con las instituciones de verticalidad u horizontalidad en la toma de decisiones.

En este rubro, observamos que el **porcentaje más alto correspondió a la parte de no saber quién selecciona y prepara los temas de actualización para los docentes**. En general, éstos no tienen claro que instancia o autoridad es la que verdaderamente elaboró dicho trabajo; de ahí que, presuman que pudiera ser realizado por el director junto con el Consejo Técnico (26.28%); o quizá el departamento de psicopedagogía (18.53%).

No obstante, las respuestas proporcionadas por los directivos son interesantes, al considerar que los programas y temáticas son elaboradas de forma colegiada por el Consejo Técnico (40.74%). Aún así, los resultados obtenidos fueron bajos, sobre todo al momento de proponer y motivar la actualización pertinente de sus docentes. En este sentido, el otro porcentaje alto (27.78 %) atiende a que dicho encargo fue encomendado al departamento de psicopedagogía, situación que de cierta manera hace coherente y funcional el trabajo solicitado a este departamento, sobre todo al momento de brindarles atención y acompañamiento a los docentes.

De todo lo antes expuesto, advertimos que **en general, falta claridad acerca del organismo que propone los cursos de actualización y capacitación para los docentes, y por lo tanto, no lo ubican**; sin embargo, no estaría mal que consideraran a los departamentos de psicopedagogía como participantes en dicha selección.

Indicador 3: Áreas del conocimiento de los cursos

280

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Identidad ¹ Institucional	77.12	87.74	76.11	67.57	90.74	78.72	5/5/5	Falta integrar protocolos para la integración de nuevos docentes.	Este lo asumió el SMEL
Constructivismo	74.67	86.45	71.68	66.89	92.59	70.21	-----	-----	Dada la variedad de cursos que se necesitan se propuso a que los tomaran donde más les conviniera.
Formación Personal	63.89	79.35	59.73	54.05	68.52	55.32	-----	-----	-----
Uso Tecnología	54.25	61.94	55.75	43.92	64.81	44.68	-----	-----	-----
Otros	68.62	76.77	70.35	57.43	83.33	78.72	-----	-----	-----

En este indicador se consideraran unidas las respuestas siempre y casi siempre.

El Secretariado en cumplimiento de sus funciones, se ha mostrado atento a las necesidades existentes en la sociedad, al tanto del surgimiento de los nuevos paradigmas educativos. De tal manera, sus propuestas fueron dirigidas al área del conocimiento con temas específicos, con la intención de actualizar la práctica educativa, así como alcanzar las finalidades de la misma. **En los últimos años, las áreas de conocimiento que fueron priorizadas respecto a la capacitación y/o actualización de los docentes y directivos contemplaban cuatro aspectos**, que a consideración del SMEL, requerían ser atendidas de esa manera; siendo las siguientes: a) Identidad de la institución; b) Enfoque pedagógico constructivista; c) Formación personal; y, d) Uso de la tecnología. Es necesario comentar que en las instituciones se impartieron temas diferentes a las áreas propuestas por dicho organismo.

En cuanto al rubro que señala el desarrollo de la identidad institucional, observamos que presentó un alto porcentaje en general, sobre todo por parte de los docentes (77.12%); demostrándose que ésta se ha estado trabajando en la mayoría de las instituciones. En los planteles con participación alta, esta propuesta no sólo provocó una mayor identificación entre sus miembros, sino también una mejor organización entre ellos (87.74%); en tanto, los docentes con participación media, presentaron un descenso de más de diez puntos (76.11%); y, otros diez puntos los docentes de participación baja (67.575). **Por su parte, el Secretariado asumió casi en su totalidad la formación de la identidad institucional, invitando a los directivos a establecer las acciones del programa distrital de formación** y ponerlas a la práctica para el desarrollo de esta área. En consecuencia, estos últimos fueron los que principalmente la valoraron (90.74%); en cambio, el grupo de psicopedagogía aunque sí la estimó, no la consideraron como un aspecto prioritario por atender. Por su parte, los docentes clave hacen mención (15%) de la importancia de promoverla a todo el personal, ya que beneficia de manera especial a los docentes en la comprensión del enfoque filosófico, la visión antropológica de la institución y las acciones generadas de las mismas.

Respecto al **enfoque pedagógico sociocognitivo, que representa la base del nuevo paradigma educativo implementado en las instituciones**

lasallistas en México; advertimos que la formación destinada a los docentes destacó otra vez; así, los de alta participación obtuvieron un porcentaje del (86.45%); decreciendo este promedio considerablemente en comparación con los de participación media (71.68%) y más aún con los de participación baja (66.89%).

Por su parte, los directivos otorgaron más valor (92.59%) a los cursos impartidos sobre el tema del cognositivismo; Bajo este escenario, pareciera que éstos todavía no ubican adecuadamente el nuevo enfoque pedagógico, ya que existe una diferencia muy considerable entre la visión de los docentes con la de éstos. En tanto, los psicopedagogos alcanzaron un promedio por debajo de la media.

Asimismo, el apartado que señala “otros temas”, presentó un porcentaje alto. Los docentes en general, reflejaron un promedio del 68.62%; los directivos, del 83.33% y, el departamento de psicopedagogía un 78.72%. **Los datos obtenidos, muestran la existencia de una gran dispersión de temas que no siguen una misma dirección en la actualización; confirmándose que no se cuenta con un programa estructurado, ni mucho menos actualizado.**

En este sentido, el Secretariado insistió a los directores que formularan un programa de actualización en su institución; que los cursos fueran sistemáticos; y además, elaboraran un protocolo de inducción, destinado al nuevo personal que se incorpore a la institución.

Indicador 4: Tiempo de actualización en el verano

[illegible]

Las disposiciones señaladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), establecen que los docentes deberán tener durante el verano quince días de actualización. Esta tarea deberá ser desempeñada por los directivos, siendo los responsables de implementarla en sus instituciones; además, deberán atender las necesidades del personal docente, previa autorización del supervisor representante de la SEP.

Los datos que arrojó la encuesta, indican que durante el verano se destina el mayor tiempo para la formación, con una duración entre 11 y 20 horas (41.02%). Los directivos obtuvieron un porcentaje superior a la media (44.44%), lo que significa que la actualización de los docentes se reduce a escasas dos horas diarias en los quince días previstos. La actualización con mayor cantidad de horas (21 a 50), muestra que las instituciones con participación alta dan escasamente un (26.45%) y de ahí, disminuye hasta un (19.47%) con relación a las instituciones de participación media; y todavía más, se reduce a un (14.86%), con respecto a las de participación baja. Los directivos, obtuvieron un (25.93%) acerca de una formación más larga; lo mismo sucedió con los psicopedagogos (40.43%). En estas circunstancias, la formación equivale a dar cuatro horas diarias de actualización en quince días durante el verano.

Los dos extremos, se observaron en las instituciones que presentaron el menor porcentaje (5 a 10 horas); resultando significativo que dichos planteles con participación baja, también tengan el mayor porcentaje (31.08%); le siguen las de participación media (22.57%); y, las de menores porcentajes alcanzado fueron los docentes de participación alta (14.84%), directivos (16.67%) y psicopedagogía (14.89%). Esto equivale a tener una hora diaria de actualización en las dos semanas.

Por lo que hace a la actualización con un tiempo de duración de más de 51 horas, las cifras bajan considerablemente. Los docentes en general alcanzaron un porcentaje del (6.05%); los directivos del (9.26%); y, psicopedagogos un (2.13%). **Debe señalarse que no se tienen organizados cursos que duren más de 5 horas diarias en los días previstos para la capacitación.**

En efecto, el tiempo de capacitación durante el verano resulta valioso para la actualización del personal de la institución, siendo necesario aprovecharlo al máximo, ya que en el transcurso del año escolar se dificulta tener espacios para ello. Podría decirse que **un obstáculo que impide el aprovechamiento de estos cursos, es el cansancio de los docentes**, dado que la última etapa del año escolar genera un desgaste físico y emocional intenso, debido al cambio de temperatura, a la inquietud de los alumnos, y el trabajo administrativo extra que genera la documentación de fin de cursos. **De ahí la importancia de establecer cursos atractivos que sean aplicables a sus clases y motivadores para su superación profesional y personal.**

Tiempo de actualización en el transcurso del año

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico- logía Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
1-4 h.	20.42	17.42	17.26	28.38	18.52	14.89	*****	*****	*****
5-10 h.	21.55	17.42	23.45	22.97	24.07	36.17	*****	*****	*****
11-20 h.	21.93	18.06	22.57	25.00	22.22	17.02	*****	*****	*****
21 o más h.	26.47	39.35	25.22	14.86	29.63	29.79	*****	****	*****

En virtud de que, el tiempo de **capacitación para los docentes que se brinda durante el verano resulta insuficiente**; el Secretariado promovió que las instituciones ofrecieran cursos u oportunidades para que los docentes y personal en general se actualicen en el transcurso del año escolar. 287

Al respecto, observamos que la actualización realizada por los docentes durante el transcurso del ciclo escolar, resultó muy similar de acuerdo a los porcentajes arrojados. La más destacada, que implica una formación de más de 21 horas, la obtuvieron los docentes de participación alta (39.35%); seguido por los directivos y psicopedagogos (29.00%). En cuanto a la actualización con duración de 11 a 20 horas, presenta un resultado general de 21.93%. En este orden de ideas, se observa que los promedios no son altos; sin embargo, **se pretende iniciar una cultura que permita capacitar y/o actualizar a los docentes en cualquier momento que haya oportunidad**, bien sea durante el verano o en el transcurso del año escolar.

Indicador 5: Aplicabilidad de los cursos dentro del aula

[illegible][illegible]

El Secretariado desde un principio, tuvo claro que tendría que promover **los cursos de actualización, con la finalidad de romper la resistencia de los docentes al cambio**. Para lograrlo, debía impartir cursos que fueran aplicables al trabajo en el aula; estimándolos como un requisito indispensable, toda vez que los docentes son profesionales eminentemente prácticos que manejan poca teoría y requieren ver resultados a corto plazo. **Además, consideró esencial que los capacitadores fueran docentes que hubiesen tenido práctica dentro del aula**, para que pudieran proporcionar ejemplos situados, participar de su experiencia y sobre todo comprender a los maestros en cuanto a sus miedos y temores al momento de hacer modificaciones. **El reto que tuvieron que enfrentar los capacitadores, consistió en buscar ejemplos prácticos en todas las áreas de actualización de los docentes; y, hacerles conciencia acerca de que sí es posible realizar cambios en la práctica educativa dentro y fuera del aula.**

En cuanto a la aplicación de los cursos impartidos para trabajar dentro de las aulas, los resultados fueron satisfactorios; los docentes consideraron de manera general (79.96%) **que los temas acerca del constructivismo (cognositivismo), no sólo les aportaron un sustento teórico, sino además una buena dosis de aplicabilidad dentro del salón de clase**. Esta última, surgió principalmente al trabajar con ejemplos cercanos a los alumnos (significativos); ejercicios que desarrollaran las capacidades-habilidades (competencias) y los valores (actitudes); y sobre todo cuando encuentran sentido a su práctica en el desarrollo de competencias y valores. Así, en los niveles de participación que presentaron los maestros existe una diferencia mínima entre el mejor porcentaje que corresponde al nivel más alto (81.29%), con el menor, correspondiente a la participación media (78.32%). En cuanto a los resultados obtenidos por los directivos (87.04%) y psicopedagogos (82.98%), **demuestran que de manera institucional, cuidaron debidamente que los cursos se aplicarán a los alumnos, sobre todo en el desarrollo de capacidades como son las competencias y valores.**

De la misma forma, otro aspecto que fue vigilado de cerca por parte de los directores, correspondió al desarrollo de la “Identidad Institucional”; alcanzando

porcentajes satisfactorios. En general, los docentes mostraron un (79.21%); advirtiéndose una variación entre los participantes con promedio alto (84.52%), con la media (77.88%), y la baja (75.68%); en realidad, la diferencia entre el porcentaje más alto y el más bajo es de casi un 10%. **Esto corrobora que las instituciones que lograron organizarse, según lo demuestra el rubro referente a la actualización, atendieron adecuadamente los aspectos esenciales**, tales como: la identidad institucional que contempla el todo, incluyendo lo pedagógico, profesional de conocimiento, filosofía de la institución, etcétera. Por su parte, los directivos obtuvieron el porcentaje más alto (83.33%) acerca de la aplicabilidad dentro del aula; lo que implica que como responsables de la institución necesitan poner más atención en el desarrollo de este aspecto. **En cuanto al grupo de psicopedagogos (72.34%), debe decirse que tanto los directivos como el Secretariado, tendrán que proporcionarles mayor información del proyecto educativo institucional (identidad lasallista), sobre todo a los psicopedagogos de reciente ingreso a las instituciones.**

El indicador referente a la “formación humana” presentó buenos resultados, ubicándose escasamente con un 4% debajo de los dos anteriores. **Dentro de este rubro, se procuró trabajar con el docente primeramente desde su persona, motivándolo a que se conozca, identifique sus potencialidades así como limitaciones**, para que no sólo acrecente su seguridad como tal, sino también desarrolle su autoestima. Esto implica que sintiéndose aceptado y seguro de sí mismo, de igual forma lo hará con sus alumnos y así podrá acompañarlos dentro del proceso educativo. Cabe señalar que en este grupo se observaron considerables cambios, pues de manera general alcanzaron un porcentaje del (75.43%), comparado con los de participación alta (85.80%), los de participación media (75.23%); mientras que, los de participación baja caen más de un 10%, al presentar un porcentaje del (64.86%) en su aplicabilidad. En este sentido, puede decirse que las instituciones que alcanzaron una participación alta, se debió por haber establecido los programas de actualización; de tal suerte, les permitió ofrecer cursos más adecuados a los docentes y alumnos. Observándose que, este aspecto referente a la actualización disminuyó en los docentes de participación media y baja, como

quedo expuesto anteriormente; siendo evidente que a estas instituciones les falta implementar un programa de actualización para su personal docente.

Por lo que hace a **la aplicabilidad de los cursos que trataron al uso de la tecnología, advertimos que existía una clara deficiencia.** Entonces, se realizaron una serie de actividades con el fin de que los docentes adquirieran mayor confianza en cuanto al conocimiento y empleo de los aparatos que la tecnología ofrece como herramientas en el aprendizaje; y así, puedan ser los principales promotores con sus alumnos de la utilidad que representan. Al respecto, los resultados alcanzados por los docentes en general fue del (58.98%); las instituciones de participación alta presentaron un (66.45%), las de participación media, descendieron al (58.41%); y las de participación baja hasta el (52.03%). En tanto, los directivos y psicopedagogos, mostraron más claridad acerca de la aplicación de dichos cursos dentro del aula; obteniendo ambos grupos un porcentaje del (68%) respectivamente. **Ante estos resultados, puede afirmarse que aún existe la necesidad de incrementar cursos para que los docentes utilicen con más confianza los ofrecimientos que brinda la tecnología y la apliquen adecuadamente.**

Debe aclararse que durante las entrevistas sostenidas con el personal clave, no se hizo mención de la citada aplicabilidad de los cursos. No obstante, el Secretariado está convencido de los grandes beneficios que aporta el estar actualizado; teniendo presente que no todas las instituciones cuentan con recursos, personal suficiente y sobre todo con la disposición para dar seguimiento a las propuestas del SMEL.

Sobre estas bases, sólo resta decir que el Secretariado percibió la aplicabilidad de los cursos, pues constató el impacto que produjeron dentro del aula. **Aunque el resultado fue variable, logró detectarse que algunos alumnos han logrado desarrollar ciertas capacidades, reconociendo por supuesto la labor del docente al poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de los mencionados cursos.** Por lo demás, el SMEL procuró que todos éstos se impartieran de manera práctica, sobre todo los iniciales que dieron a conocer el nuevo paradigma educativos y el Modelo “T” como base de

la planeación curricular de aula; incluyendo los que trataron la identidad institucional; siendo estos últimos difícil de medir, pues sólo puede hacerse mediante un indicador que señale el compromiso social, principalmente desempeñado por los alumnos mayores.

En la impartición de los cursos, la parte fundamental está representada por los contenidos, cuya finalidad radica en mostrar la voluntad por cambiar los procesos educativos que prevalecen en la institución; incluyendo a los docentes y directivos. Observándose que, existe coherencia entre este indicador con relación al anterior, que refiere a la existencia de cursos sobre la identidad institucional. Por lo tanto, el grupo que resultó más favorecido fue el de los docentes (71.27%); destacándose nuevamente las instituciones que obtuvieron una participación alta, con un porcentaje de (77.42%); por su parte, las de participación media reflejaron un (72.12%); y, finalmente, las de participación baja mostraron un (63.51%). Se percibe una cierta disminución entre esta última con relación a la de participación alta, con una diferencia del 14%. Este porcentaje puede considerarse alto, **al lograr vencer ciertas dificultades que presentaron estas instituciones, cuando se incorporaron a la dinámica de actualización propuesta por el Secretariado.** El caso más interesante y, a la vez, sorprendente radicó en los directivos (50.00%) y psicopedagogos (57.45%), **ya que suponemos que ambos grupos deben ser de animación, y mostraron las frecuencias más bajas.** Aún cuando no existe una causa que justifique este resultado, lo cierto es que el SMEL estuvo presente en las instituciones.

Respecto a los psicopedagogos, debe precisarse que los cursos que les ofreció el Secretariado, sólo se abocaron a tratar aspectos relacionados con la dinámica pedagógica de desarrollo de competencias (72.34%); y también de acompañamiento de docentes, siendo incorporados a los cursos generales de identidad impartidos en la institución. **De acuerdo a lo manifestado por los directivos, este grupo fue el que menos participó en los cursos de identidad;** explicando que el motivo que les impidió asistir fue que dichos cursos fueron impartidos durante el verano, una semana después de terminar los cursos con los alumnos, y muchos de ellos tenían que atender asuntos pendientes de la institución.

Es pertinente aclarar que, los cursos que trataron los temas correspondientes al desarrollo de competencias, se integraron las respuestas proporcionadas por los docentes y alumnos, respecto a las competencias básicas y enfoque

sociocognitivo, por ser complementarias y por haber presentado porcentajes similares.

Los cursos que dieron a conocer la parte teórica acerca del enfoque sociocognitivo (61.81%), fueron complementados con los que permitían el desarrollo de competencias básicas en los docentes (62.00%) y también en los alumnos (62.36%)², realizándose de forma práctica. Los resultados más altos respecto al enfoque sociocognitivo, lo obtuvieron los docentes de participación alta (71.61%); lo que indica que estaban más actualizados con relación a los de participación media (59.14%); y más aún, se ve la diferencia con los de participación baja (54.73%). Resulta notoria la diferencia entre el porcentaje más alto con relación al más bajo, en un 17%; viéndose reflejada en la comprensión de la propuesta de planeación de clase. Estos resultados nos muestran que la selección de los grupos por niveles de participación, estuvieron bien elaborados.

En relación al desarrollo de competencias básicas, los docentes alcanzaron un promedio del (74.84%); y, los alumnos del (78.71%). Destacándose desde luego las instituciones de partición alta, en comparación con las de participación media (57,96% y 55.31%) y con las de participación baja (54.73% y 56.08%), existiendo en ambos casos una disminución de más del 20% en ambos indicadores. Estos resultados ponen de manifiesto que, **la falta de actualización por parte de los docentes respecto a los enfoques pedagógicos actuales, repercuten en la planeación de clase**. Por su parte, los directivos y el personal del área de psicopedagogía, presentaron resultados más altos, en comparación con el parámetro a la media de los docentes en general (64.82% docentes y 72.34% psicopedagogos) y competencias básicas de los alumnos (70.37% y 72.34% respectivamente). Bajo este contexto, puede decirse que los psicopedagogos se **han preocupado para que los docentes se integren lo más rápido posible a la propuesta pedagógica oficial y la del SMEL**.

² Los cursos que trataron las competencias básicas de los alumnos y de los docentes, refieren cuestiones de pensamiento científico, lectura de comprensión, lógica- matemática. Se trabajaron los mismos temas, porque era importante desarrollar dichas competencias primero en los docentes para luego compartirlas con sus alumnos.

Con relación a la planeación de clase por parte de los docentes, observamos que alcanzaron un resultado bajo, con un promedio general del (58.79%); lo mismo sucedió con los docentes de participación media (56,64%), participación baja (55.41%) y psicopedagogos (46.81%). Los únicos que lograron el mayor porcentaje de trabajo o repaso de la planeación, fueron los docentes de participación alta (64.86%) y los directivos (66.66%). Es notorio que los porcentajes alcanzados no fueron los esperados, pudiendo señalar que una causa que originó estos resultados fue que estos temas se trabajaron desde un principio, esto hace aproximadamente unos cinco o seis años a la fecha. Lo inexplicable radica en que no hayan solicitado apoyo al Secretariado para trabajar dicho aspecto, ya que este organismo siempre ha permanecido abierto y les reiteró varias veces su interés de estar actualizados acerca de la planeación de clase.

La formación humana en el docente fue un aspecto importante porque en ella se buscó desarrollar, entre otros aspectos, la autoestima, la adecuada comunicación, el conocimiento personal, etc. En cuanto al aspecto de la formación personal (humana) del docente, se observó la intervención por parte de estos en los programas establecidos; aunque, en menor número y frecuencia que otros. Los que señalan un incremento en estos cursos son los docentes de participación alta (formación personal del docente 66.45% y la formación de los alumnos 67.10%), hay un dato alto por parte de directivos (72.22%) y psicopedagogos (63.83%) con respecto a la formación de los docentes en esta parte humana.

En las encuestas practicadas con el personal clave, no se hizo comentario alguno con respecto a la frecuencia de los cursos que se imparten. Sin embargo, los **que propuso el Secretariado, fueron los que presentaron más alto porcentaje, pudiendo señalar entre otros, el referente a la “Identidad y desarrollo de competencias básicas para docentes y alumnos”**; mismos que fueron sistematizados y calendarizados. Estas circunstancias, no son contempladas en algunas instituciones, sobre todo las que no cuentan con

programas de actualización institucional, según lo demuestra el indicador correspondiente.

297

Finalmente, cabe decir que la percepción que al respecto tuvieron los maestros consistió en: primer lugar, que se está promoviendo la identidad institucional; en segundo término, la actualización pedagógica, y, finalmente, su formación humana. Estos últimos temas, resultan importantes, pero no se pueden abarcar varios a la vez, siendo complicado para los docentes asistir a todos los cursos ofrecidos.

Indicador 7: Apoyo al docente para su actualización

298

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Siempre y casi siempre	66.92	73.55	69.92	55.40	81.48	59.58	-----	-----	-----
Casi nunca y nunca	24.95	21.94	19.47	36.49	18.52	36.71	-----	-----	-----
Oportunidades de desarrollo	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Hay oportunidad de desarrollo personal	-----
Hay desarrollo en la convivencia	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Hay desarrollo en la convivencia	-----
Crear cultura	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Se está creando una cultura de la actualización

Se integran los porcentajes de las respuestas siempre y casi siempre en uno solo, como los de casi nunca y nunca

Como ya quedó expuesto con anterioridad, la actualización de los docentes juega un papel muy importante dentro de la labor educativa. Por tal razón, resulta imprescindible que éstos tomen la iniciativa para alcanzar dicho fin, el cual tendrá como **objetivo mejor su práctica profesional**; o la obtención de algún grado académico. En general, este grupo advierte que siempre o casi siempre la institución los apoya con un porcentaje de beca para que sigan estudiando (66.92%). Así, las maestras que lograron una participación alta (73.55%), revelaron que sí reciben apoyo por parte de sus directivos, o casi siempre; sin embargo, los docentes, tanto de participación media (69.92%), como baja (55.40%), son los menos atendidos en ese respecto, pues no se les cubre esa necesidad. A través del acompañamiento que realizó el personal del Secretariado a las instituciones, nos dimos cuenta que los directivos de los planteles que brindaron apoyo a sus docentes a seguir estudiando para obtener un grado académico, presentaron mayor comprensión; por lo tanto, resultó más fácil aplicar los cambios correspondientes.

De acuerdo al resultado que arrojó la estadística, el grupo **que más valoró el hecho de apoyar a los docentes fueron los directivos** (81.48%); porcentaje que resultó bastante elevado en comparación con la opinión de éstos en general (66.92%) y, psicopedagogos (59.58%). Es cierto que **los directores deben acatar las disposiciones de la ley laboral, y apegarse al número de docentes que pueden recibir ayuda, según lo establece dicha ley**; además, considerar la posibilidad económica de la propia institución; que generalmente, no logra cubrir las expectativas de los docentes.

El grupo que **calificó más bajo acerca de la percepción de apoyo institucional hacia los docentes para su actualización es psicopedagogía** con (59.58%); en este caso, refleja escaso apoyo de actualización en psicopedagogía, probablemente porque sus cursos son más actualizados y los directivos no ven una aplicación inmediata al trabajo que realizan en la institución.

Por otro lado, durante las entrevistas que se llevaron a cabo con el personal clave, no se generó ningún comentario al respecto. Lo que significa que, **hace falta que las instituciones difundan el apoyo que puedan proporcionarle a su personal**, así como la forma de obtenerlo. En este sentido, el Secretariado ofreció oportunidades para la superación del personal que labora en las instituciones lasallistas; fomentando la cultura de actualizar de manera sistemática a los docentes en diferentes áreas, principalmente en el campo pedagógico; e incluso, para obtener la especialidad o el grado de maestría.

301

Se integran los porcentajes de las respuestas siempre y casi siempre				
--	--	--	--	--

Los resultados que alcanzaron los docentes, muestran los **beneficios que recibieron por su actualización pedagógica**. Éstos, al ser homogéneos se colocaron en tres indicadores: **Conocimiento teórico de los enfoques pedagógicos** (83.17%); **inclusión de competencias y valores** (83.56%); y **proporcionar seguridad al docente en su práctica educativa** (82.61%). No obstante, al llevarlos a la práctica obtuvieron un promedio más bajo (75,99%). Los docentes con participación alta, señalaron que al haber adquirido las bases teóricas de los enfoques pedagógicos, les fue muy provechoso (89.68%); en tanto, los de participación media, descendieron un 9%, al obtener un porcentaje del (80.09%); y, por último, los maestros con participación baja, logran un (81.08%). **En cuanto a los directivos en general, se advierte que no presentaron entusiasmo por la teoría pedagógica (81.48%)**; al igual que los psicopedagogos (78.73%). La actitud que mostraron estos últimos resulta extraña, pues se supone que están especializados en cuestiones pedagógicas y conocen su importancia. Una de las causas que podría justificar lo anterior, sería que los Departamentos de Psicopedagogía están conformados en su mayoría por psicólogos, y no presenten interés en temas de índole pedagógico.

Otro beneficio que de acuerdo a la opinión de **los docentes les aportó la actualización, fue el desarrollo de competencias y valores** (83.56%). Debe destacarse la importancia que representó haber tomar en cuenta estos componentes; pues implica que los docentes lograron un avance en la toma de conciencia, al incorporar elementos nuevos en su práctica educativa. Los profesores con participación alta, fueron los que más valoraron esta situación (90.32%); mientras que, los de participación media (79.21%), descendieron un 11%; siendo interesante los resultados obtenidos respecto a los maestros clasificados dentro de la participación baja (83.10%), ya que su porcentaje fue mayor con relación a estos últimos.

En cuanto al personal clave, durante las entrevistas, le otorgaron un gran peso a los aspectos relativos a las competencias y valores (sumando los porcentajes de los tres niveles de participación, resultó un 45% de los entrevistados), ya que estimaron que la actualización es fundamental; sobre todo, por lo que hace a los nuevos paradigmas educativos, así como en la

didáctica de los mismos (un instrumento valioso para lograr ese desarrollo fue “el modelo T”); y, en los nuevos enfoque psicológicos de los alumnos.

Resulta obvio, que un docente que se mantiene actualizado tanto en la parte teórica como en la práctica, se sienta seguro; por tanto, se encuentra en condiciones para aplicar procesos educativos nuevos hacia sus alumnos. En este sentido, los promedios obtenidos fueron favorables y homogéneos en los tres niveles de participación; los más destacados fueron los docentes con participación alta (85.81%); así como los directivos (85.19%). En cambio, los docentes de participación media, alcanzaron un promedio del (81.86%); y, los de participación baja del (80.40%).

Por lo que se refiere a los aspectos prácticos, observamos que los resultados fueron más bajos que los anteriores. Considerando la opinión de los **docentes, les hubiese gustado que la actualización tratara aspectos más prácticos** (75.99%). El profesorado con participación alta, consideró que los cursos recibidos sí fueron prácticos (81.29%); los de participación media (72.12%), descendieron un 9%; en cambio, los docentes de participación baja (76.35%), alcanzaron un mayor porcentaje con relación a los de participación media.

Los directivos (92.59%) y el departamento de psicopedagogía (91.49%), consideraron que los cursos impartidos aportaron grandes beneficios hacia los docentes, dado que les proporcionan diversas herramientas para que los temas pedagógicos se apliquen de manera práctica en sus alumnos. Asimismo, **el personal docente clave, también estimó que esos cursos, les sirvieron para realizar clases más prácticas con sus alumnos** (30%); incluso, una de las participaciones, comenta que los cursos de actualización **le han ayudado a ver la práctica educativa de manera diferente**, es decir, no sólo considerarla como una forma exclusiva de transmitir conocimiento, sino también verla de una manera integral tanto hacia el alumno, como al quehacer educativo. Además de lo anterior, dicho personal percibe que en estos momentos cuentan con el apoyo suficiente y permanente respecto a la Impartición de cursos, así como en cuestiones de consulta por parte del Secretariado.

Bajo este escenario, el personal del Secretariado están concientes que una de sus funciones consiste en animar y motivar a los docentes para que continúen en sus procesos de actualización; enfocar la atención a los maestros, representa uno de los principios del lasallismo. **Sin una adecuada atención y dirección hacia los docentes y directivos, los nuevos enfoques pedagógicos están destinados a fracasar**; o en su defecto, a caminar de manera demasiado lenta y con muchas dificultades.

Es digno mencionar que, a pesar de haberse presentado ciertas dificultades de manera general, se han logrado cambios positivos en la práctica de los docentes, al emplear nuevas estrategias, con la finalidad de que los alumnos participen más en su proceso educativo.

Indicador 9: Dificultades de la actualización docente

[illegible]

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Se integran los porcentajes de las respuestas siempre y casi siempre	78,6%	21,4%	0%	0%

Un obstáculo que de manera común se señala e impide realizar cualquier cosa en la vida, radica en el tiempo. **La dificultad más seria que expresaron los docentes para actualizarse fue el horario;** debe decirse que la mayoría del personal que labora en las instituciones, tienen otro tipo de actividades y responsabilidades, como son la familia, asistir a otro trabajo, etcétera. Esto provoca que los tiempos para su actualización se reduzcan, haciéndolo sólo durante el verano, o bien, en los espacios que la institución ofrece en horario de trabajo. Esto se confirma, de acuerdo a los resultados obtenidos por parte de los encuestados, con excepción de los docentes de participación alta (54.19%); los demás obtuvieron un promedio alto, como son los de participación media (79.65%); participación baja (77.03%); directivos (72.23%) y en menor grado psicopedagogía (61.70%). Esto también sucedió con los **datos aportados por los docentes claves (20%) durante las entrevistas, quienes hicieron el mismo comentario; aunque además consideraron (35%) la indisposición por parte de los docentes** para actualizarse, ya que esto requiere emplear tiempo extra para realizar las lecturas y hacer trabajos.

De los cursos con mayor duración se podría esperar resultados más altos, dado que brindan más elementos de estudio y puede profundizarse en la temática. En forma general, los docentes (45.18%), los estiman que les generan cierta dificultad; promedio similar alcanzaron los de participación alta (45.80%); observándose un descenso considerable en comparación con los de participación media (38.49%); en tanto, los de participación baja (54.73%) aumentan en su porcentaje. Es sorprendente que los directivos (55.56%) y los psicopedagogos (48.94%), hayan presentado porcentajes tan altos, debido a que ambos grupos son los que participan en la toma de decisiones.

Respecto al indicador, que dice: **“temas poco útiles por teóricos”, se alcanzaron porcentajes bajos; los docentes continúan priorizando aspectos prácticos y dan menos credibilidad a la teoría** como un elemento que enriquece las prácticas educativas. Los promedios fueron homogéneos, en general reflejaron un (25.33%); los de participación alta obtuvieron un (24.52%), y, los de participación baja el (31.76%); estos resultados son acordes con los anteriores indicadores, que señalan a los docentes de este nivel con

menos comprensión del modelo propuesto. Por otra parte, observamos que los directivos se colocaron por debajo de la media (24.08%); siendo los psicopedagogos, quienes presentaron los promedios más altos (36.17%), al igual que los docentes claves (35%). En cuanto a estos últimos, es importante considerar su punto de vista y hacer énfasis en la aplicabilidad de los cursos, aunque exista un componente teórico. Asimismo, éstos señalaron **otras causas que dificultan la actualización de los profesores**, como son las capacitaciones precipitadas (5%); sin embargo, en otro comentario advertimos que por la falta de estructura para difundir los cursos, no se le da seguimiento a la aplicación de los mismos.

Sobre estas bases, consideramos la existencia de dos **aspectos principales que influyen en la integración del programa de actualización** de los docentes. El primero, **radica en la falta de claridad** de parte del personal educativo en la aplicación del Modelo Educativo Lasallista, principalmente en la ruta formativa a seguir para con los alumnos; sobre todo en la parte humana, cristiana y pedagógica. **El otro obstáculo se fundamenta** en que no todas las instituciones cuentan con **recursos suficientes para brindar la actualización a todo su personal**.

6.2.3. CONCLUSIONES GENERALES REFERIDAS AL APRENDIZAJE, FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

308

1. En Las instituciones lasallistas en México, se impartieron cursos de actualización (90.55%); aunque algunos docentes manifestaron desconocer ese programa (56.33%), quizá la causa se debió por no haber tenido una adecuada difusión.
2. Un aspecto que hizo vulnerable a los cursos de formación, radicó en la falta de obligatoriedad para con los docentes y directivos; situación que provocó una formación desigual en comparación con el demás personal, ocasionando serias dificultades al momento de implementar acciones institucionales que requerían consensos básicos entre los agentes que los operan.
3. El área de conocimiento, que los docentes reconocen haber trabajado con más énfasis, fue la identidad institucional (77.12%), seguido por los enfoque pedagógicos modernos, como es el constructivismo (74.67%), y por último, los contenidos relacionados con la formación personal (63.89%). Así, advertimos que la capacitación sirvió como apoyo en las diferentes aristas, para lograr el cambio de enfoque que requiere ser implementado en las aulas.
4. El tiempo destinado en la impartición de los cursos de verano para la actualización, osciló entre 11 a 20 horas (41.02%), considerándose como un lapso mínimo indispensable para ofrecer cursos de calidad; que según lo manifestado por los docentes y directivos, tuvieron la cualidad de ser aplicables dentro del aula. Los más destacados fueron los que trataron cuestiones de identidad institucional (79.21%), constructivismo (79.96%) y formación personal (75.43%).
5. De acuerdo a lo señalado por los docentes y directivos, la actualización les representa un proceso necesario, que les permitió contar con conocimientos actualizados acerca de las últimas teorías pedagógicas (83.17%), la inclusión de competencias y valores en el proceso educativo (83.56%) y proporcionar seguridad al docente en su quehacer educativo (82.61%). Este último aspecto resulta esencial, debido a que

el maestro requiere sentirse capaz de llevar a cabo el cambio de paradigma durante los 200 días clases que dura el curso escolar.

309

6. El principal obstáculo que se detectó para llevar a cabo la actualización en el docente, fueron los horarios (71.46%); así como la falta de tiempo para asistir a dichos cursos (45.18%); sin descontar que en ambos casos, pueden considerarse como pretextos para no actualizarse, pues en la vida el tiempo no sobra, sino que se busca para realizar lo que uno en realidad quiere hacer.

6.3 VARIABLE: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ACADEMIAS**310**

6.3.1. INTRODUCCIÓN

Una particularidad de la sociedad del conocimiento, implica que las instituciones formulen su conocimiento, el cual deberá responder a las necesidades propias de la organización. La innovación surge cuando el personal de esos establecimientos está actualizado en el área de su competencia; que en el caso de los docentes, sería en aspectos disciplinares, pedagógicos y administrativos y, sobre todo, adquiera la capacidad de trabajar de manera colegiada para construir conjuntamente un discurso educativo que traspase el aula de clase, así como la simple relación entre el maestro con su grupo.

La academia representa el organismo colegiado por excelencia en las instituciones educativas, la cual permite a los docentes como a directivos analizar situaciones pedagógicas y didácticas vividas en el aula-escuela con los alumnos; además, es el principal organismo para hacer investigación educativa. Trabajar de forma colegiada en cualquier ámbito, no es nada fácil; y más aún en las instituciones educativas, en las que se tiene que conjugar el pensamiento y práctica de profesores de diferentes edades, formación, pensamientos educativos, culturales, contexto social, etcétera.

Bajo este contexto, puede decirse que en las instituciones educativas lasallistas en México, y quizá en algunas otras, no se ha logrado desempeñar cabalmente la labor en las academias. De ahí, la importancia de focalizar nuestra atención en esta estrategia pedagógico-organizativa, cuidando que su organización y práctica, permita realizar reflexiones profundas acerca de temas pedagógicos y de formación profesional que redunde en beneficio del propio docente y también de sus alumnos.

6.3.2. INDICADORES

311

Indicador 1: Existencia de academias de forma institucional

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
SI	88.09	90.97	86.73	87.16	90.74	80.85	*****	*****	*****
NO	6.05	2.58	7.96	6.76	3.70	10.64	*****	*****	*****
Academia y comunidad	*****	*****	*****	*****	*****	*****	*****	La academia ayuda a formar comunidad	*****
Planeación y academias	*****	*****	*****	*****	*****	*****	*****	*****	El formato de planeación impulsó el trabajo de las academias.

El porcentaje restante para el 100% corresponde a los que no contestaron

En el proyecto del Secretariado, **las academias representan un instrumento importante para alcanzar la transformación de la práctica docente.** En realidad se trata de un trabajo colaborativo (comunitario), que entre otras cosas, **implica atender las problemáticas que surgen dentro de la comunidad educativa y busca implementar soluciones de manera colegiada.** El personal docente como el directivo, manifestó tener una presencia cercana respecto a las academias institucionales, dado que alcanzó un porcentaje del (90%); lo que significa que se encuentran establecidas en la gran mayoría de las escuelas encuestadas. En tanto, en el área conformada por los psicopedagogos tuvieron un resultado menor del 10%, comparada con los primeros; esto hace suponer que en algunas escuelas se llevan a cabo las academias sin la presencia de este último grupo.

Por su parte, el **Secretariado consideró que trabajar en academias propicia el trabajo en comunidad;** este es fundamental en el enfoque educativo del lasallismo; trabajar de forma colaborativa contempla competencias que hoy se quieren desarrollar en los alumnos, para eso es necesario que los docentes la vivan y valoren sus beneficios. Esos beneficios se encuentran de acuerdo con el planteamiento teórico de que la academia sea un grupo reflexivo de su práctica educativa y pueda realizar investigación dentro del aula partiendo del formato de planeación de clase.

Indicador 2: Periodicidad de la academia

313

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Semanal	38.94	45.16	29.20	47.30	46.30	53.19	----	----	----
quincenal	14.37	9.68	15.04	18.24	12.96	10.64	----	----	----
mensual	31.57	40.00	36.28	15.54	35.19	27.66	----	----	----
Más de un mes	7.18	1.94	11.06	6.76	0.00	2.13	----	----	----

El porcentaje restante para el 100% es de los que no contestaron

La sistematización de las actividades representa uno de los elementos que lleva a alcanzar las metas propuestas, mismas que requieren de organización y constancia de parte de los integrantes del grupo o academia. **La periodicidad de la reunión de la academia quedó a cargo de los directivos y de los psicopedagogos**, dependiendo en gran parte de las posibilidades reales de los docentes, ya que cada nivel educativo (Primaria, Secundaria y Bachillerato) tenía su propia dinámica y organización específica.

Dentro de las instituciones la periodicidad de las reuniones de academia, quedó delimitada en dos momentos: 1) semanal; y, 2) mensual. Respecto a la primera, en general los docentes alcanzaron un porcentaje del (38.94%); presentando un considerable aumento el profesorado de alta participación con (45.16%); así también los de baja participación (47.30%); y directivos (46.30%). El grupo que alcanzó el mayor porcentaje fue el de psicopedagogía (53.19%). Este último grupo obtuvo este resultado, debido a que en algunas instituciones éstos son los responsables de dar seguimiento al trabajo de academia, estando informados acerca de la periodicidad en que se realizan las mismas.

Reunirse en **academia semanalmente representa ciertas ventajas, como son: permite un acompañamiento a los docentes más frecuente** en su trabajo; la revisión periódica de acuerdos y el reajuste oportuno a los mismos; y, podrían ajustarse en un lapso corto de tiempo, siempre y cuando se optimizará éste. Como desventajas, podría citarse que las sesiones serían muy breves.

En cambio, llevar a cabo la **academia cada mes, brinda más tiempo para reflexionar los temas con mayor profundidad**; y, permite una revisión más profunda para ver más claramente los avances. Una desventaja sería la lejanía con que se ven los resultados, lo que puede llevar a no tener un seguimiento cercano de las acciones emprendidas dentro de las mismas. Los porcentajes del indicador mensual, fueron casi tan alta como las celebradas cada semana; reflejando que dichas reuniones se efectuaron dentro del tiempo señalado por la SEP; que de cierta manera, resulta más fácil llevarlas a cabo dentro de ese

lapso, pues ese tiempo está destinado, dentro la organización escolar, para que directivos y docentes se actualicen, planeen la organización escolar, o bien, le destinen un espacio al trabajo de academias. Los promedios en general por parte de los docentes fueron de 31.57%; los de alta participación, alcanzaron un promedio del 40.00%; de manera similar, estuvieron los de participación media 36.28%; en cambio, los que demostraron no estar de acuerdo de llevarlas a cabo mensualmente, fueron los docentes de baja participación (15.54%). Por su parte, los directivos y psicopedagogos se mantuvieron en la media con 4% de diferencia. No se puede valorar de manera fehaciente, que tan conveniente sería reunirse cada semana o mensualmente.

A pesar de la insistencia por parte del Secretariado para realizar de manera sistemática las academias, existe todavía un porcentaje significativo que las efectúa con más de un mes de diferencia. En general, puede considerarse que no las llevan a cabo sistemáticamente y sólo se reúnen cuando aparece alguna necesidad (7.18% en docentes en general); este resultado concuerda con la afirmación de los directivos, al señalar que no se llevan a cabo las academias con más de un mes de diferencia.

Indicador 3: Responsable de convocar la academia

316

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Presidente academia	34.40	36.13	34.51	32.43	35.19	27.66	-----	-----	-----
Coordinador	28.36	30.32	29.65	24.32	35.19	25.53	-----	-----	-----
Director	18.15	26.45	14.16	15.54	24.07	31.91	-----	-----	-----
Docentes	10.40	3.87	11.50	15.54	0.00	6.38	-----	-----	-----

El porcentaje restante para el 100% es de los que no contestaron

En la presente gráfica, puede percibirse la existencia del aspecto de autonomía (democracia) en las academias; **este es uno de los pocos espacios en la institución (por no decir el único) donde se reflexiona sobre temas pedagógicos.** Considerándose que los docentes son los más indicados para efectuar dicha reflexión; asimismo, organizarse, armar sus agendas y buscar espacios de mejora a las situaciones seleccionadas por ellos. **En ocasiones los directivos se han mostrado renuentes a ceder espacio para llevar a cabo las academias;** debido a que los profesores lo utilizan para otras actividades y, sobre todo, porque de una u otra manera, implica delegar autoridad, lo cual significa que el director pierda control sobre el citado organismo.

Al respecto, el Secretariado promovió que las academias fueran un lugar donde pudiera practicarse la democracia; siendo los docentes responsables de las mismas. Por lo tanto, deberían nombrar a alguno de ellos como “Presidente de la Academia” y, otro como “Secretario de actas”. Estos dos, tendrían la función de convocar, seleccionar el tema de reflexión y llevar la conducción de la academia. Como apoyo solicitamos que hubiera un acompañante (psicopedagogía o coordinador), que sirviera de enlace con la dirección.

Los presidentes de academia, fue el grupo que tuvo mayor porcentaje, a excepción de lo que opinaron los psicopedagogos con directores (31.91%), estos últimos siguieron dando mucha importancia a la autoridad; los resultados obtenidos son homogéneos en los diferentes grupos de docentes. **Es importante apreciar que los docentes consideraron que el Presidente de academia (fuera un docente) comenzó a ganar presencia y reconocimiento de los mismos docentes** con 34.40%, es interesante que los directivos dieron un porcentaje de 35.19% a la autoridad del presidente de academia, los psicopedagogos lo califican con el promedio más bajo de 27.66%, todavía no consideraron que el tiene la suficiente fuerza convocatoria. **No se puede juzgar resultados aceptables para el Presidente de academia pero si se valora que los docentes tienen una organización propia y**

actúan corresponsablemente en dicho trabajo los resultados son alentadores para continuar en la misma tónica.

318

En segundo lugar, **los coordinadores fueron considerados como grupo de autoridad por parte de los docentes** (28.36%); ya que los directivos continúan proporcionándoles demasiada importancia como responsables de la academia dentro de la escuela (35.19%). En cambio, los psicopedagogos valoraron menos la participación de éstos (25.53%); esta percepción y la de los docentes parece ser la más apegada a la realidad; mostrándose una vez más, que falta comunicación por parte de los directivos y que aún se desconocen los cambios existentes en la institución con respecto a las academias; ya que al sumar los porcentajes de los indicadores que señalan la percepción de los directores, con relación a la responsabilidad de la academia resultó alta con un 35.19% y los coordinadores 24.07%, que sumados estos dos porcentajes dan un total del (59.26%); que comparado con los resultados obtenidos por los psicopedagogos, en cuanto a los coordinadores 25.53% y a directores 31.91%, arroja un porcentaje del 57.44%; observándose que ambos resultados son semejantes; reflejándose que **los directivos no quieren perder el control, pues continúan dirigiendo la parte académica**. Esta conclusión puede servir para interpretar el último ítem, que refiere a la organización de la academia por los docentes en general, sin tener un responsable designado.

La demostración acerca de que **los docentes convocan a las academias por iniciativa propia, generalmente denota falta de organización institucional** o bien, la intensión predeterminada por parte de los directores que no exista un organismo responsable formado con la presencia de docentes para atender la parte académica de la institución. En efecto, **la ausencia de organización repercutirá en los resultados alcanzados por los docentes y en los niveles de participación de las instituciones**. Las instituciones de participación alta son los que menos porcentaje tuvieron (3.87%) reflejaron una mejor organización, y eso se vio con los Presidentes de academia (36.13%), los docentes de las instituciones medias subieron a 11.50% y docentes de participación baja subieron a 15.54%, dado la menor participación a las

propuestas realizadas por el Secretariado es creíble que no tuvieran bien organizadas las academias.

Es importante considerar por separado los resultados de los directivos y psicopedagogos. Estos últimos presentaron un porcentaje demasiado bajo (6.38%) que llamó nuestra atención, pues significa que no tienen ningún trato con las academias; detectándose que en algunas instituciones, **los directores no permitieron a los psicopedagogos atender las academias**, teniéndose que organizar los docentes por su cuenta. Los directivos presentaron un resultado muy interesante del (0.00%) en cuanto a la organización de los docentes en academias; esta situación reflejó que consideran a los Presidentes de Academias, Coordinadores o a ellos mismos, **como los encargados de cubrir la función de animadores de las academias**; aunque en realidad existen otros datos que muestran que esto no es completamente cierto.

Puede concluirse que el responsable de convocar la academia en la institución (en la parte pedagógica), está en proceso de consolidación; los Presidentes de Academia comienzan a tener autonomía y autoridad pedagógica, aunque los directivos (coordinadores y directores), todavía tienen una fuerte injerencia en la organización de las mismas; situación que puede llevar a desanimar al grupo conformado por los docentes, al no tomar en cuenta su iniciativa, puesto que aquéllos son quienes determinan el enfoque y soluciones a los problemas pedagógicos.

Indicador 4: Organización de la academia

320

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Existe orden del día	72.59	87.75	62.25	64.86	83.34	74.47	----	----	----
Se levanta acta	69.94	78.07	73.89	55.40	74.08	85.10	----	----	----
Toman acuerdos	80.91	90.97	80.98	70.27	81.48	68.08	----	----	----
Se da seguimiento los acuerdos	79.97	89.97	79.65	70.95	81.48	89.37	----	----	----
Implementación de academias	----	----	----	----	----	----	----	----	Se pidió a directivos la implementación de las academias.
Elaboración documento de apoyo	----	----	----	----	----	----	----	----	Se elaboró un documento específico de academias

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

El Secretariado invitó a los directores a que dedicaran un tiempo para la reflexión pedagógica de los docentes. Se insistió en bloquear un período de clase para la academia, sobre todo en los niveles que no existía, como fue en primaria; asimismo, reorganizaran las que estaban funcionando por disposición oficial. 321

Los indicadores propuestos, tuvieron como objeto **aportar evidencias sobre la organización de las academias**, para que reflejara la seriedad y formalidad existente al momento de llevarlas a cabo; sin pretender que se convierta en un mero trámite administrativo, ya que estimamos importante establecer una formalidad que dé consistencia y además sirva como historia del proceso pedagógico de la institución.

Al respecto, observamos que los resultados obtenidos por parte del **personal docente en general fueron homogéneos; aunque, no pueden considerarse como óptimos**, dado que a todos se les solicitó la elaboración del orden del día y un acta; circunstancia que puede verse como un avance, al darle formalidad a la academia, debido que algunas de ellas no levantaban el acta. Así, los que formularon una orden del día alcanzaron un promedio del (72.59%); los que toman acuerdos, lograron un porcentaje del (70.91%); los que levantaron acta de sesión, obtuvieron un (69.94%); y, los que dieron seguimiento a los acuerdos (79.97%).

La existencia del orden del día, demuestra que la reunión fue preparada y planeada anticipadamente a la fecha de su realización. Los docentes con participación alta, demostraron tener mayor cuidado en este sentido (87.75%); los de participación media obtuvieron un (62.25%); y, los de baja (64.86%); observándose una diferencia del 25%. Por otro lado, los directivos alcanzaron un promedio del (83.34%); y, psicopedagogos (74.47%); estos resultados confirman la presencia de un orden establecido para realizar la academia. Aunque de acuerdo a la opinión de parte de todos los encuestados (directivos, docentes y psicopedagogos), afirmar contar con una mejor planeación.

Por lo que hace a la toma de acuerdos, los docentes con mayor participación fue muy satisfactoria (90.97%), llegando a compromisos puntuales; en tanto, los de participación media (80.98%), descendieron un 10%; y, los de participación baja (81.48%), disminuyeron otro 10%. Los directivos, alcanzaron un porcentaje igual al anterior (81.48%). Sobre estas bases, consideramos que en general, estos porcentajes resultaron favorables. Empero, lo que llamó la atención, fueron los promedios logrados por los psicopedagogos (68.08%), pareciera que no consideraron importante tomar acuerdos; o bien, faltó precisión en determinarlos. Si bien es cierto que los psicopedagogos tenía la responsabilidad de darle seguimiento a éstos, los Presidentes de Academia eran los indicados para promover la toma de acuerdos, así como su cumplimiento.

Un aspecto que representó gran relevancia fue precisamente el seguimiento de los acuerdo; que según el resultado conseguido por los docentes en general (79.97%), puede percibirse que sí hubo seriedad al desarrollar este trabajo, lo que conlleva a mantener una mayor esperanza de mejoras reales en el aula; asimismo, afirmar que existió continuidad con relación a los mismos. No obstante, observamos variaciones significativas entre los niveles de participación por parte de los docentes; los de alta presentaron un (89.97%); los de media (79.65%), descendieron un 10%; y, los de baja (70.95%), también disminuyeron un 19%, con relación a los de participación alta. En este sentido, los directivos lograron un porcentaje del (81.48%) y psicopedagogos del (89.37%). Lo anterior indica que existe un alto índice en cuanto al seguimiento de los acuerdos asumidos.

Al momento de **elaborar el acta** correspondiente, **se le otorga formalidad a la academia.** Como se dijo anteriormente, el fin **no es cumplir con un mero trámite administrativo, sino una manera de mantener presente la historia pedagógica de la institución;** además, de ser un instrumento que sirva para evaluar los avances respecto a los acuerdos tomados en la misma. Elaborar el acta implica un cierto trabajo, pero lo más importante radica en cambiar la mentalidad de considerarla como simple trámite que debe cumplirse. Los resultados en general de parte de los docentes (69.94%) fueron aceptables; los

de participación alta, ascendieron casi un 10% del promedio general; de la misma forma, los de participación media (73.89%), aumentaron casi un 4%; los que demostraron haber descuidado este aspecto, fueron los de participación baja (55.40%); de acuerdo a este índice, puede decirse que existe una menor organización y sistematización en el trabajo, aún cuando se preocupen por dar seguimiento a los acuerdos asumidos. Por otro lado, los directivos se ubicaron arriba de la media con relación a los docentes en general (74.08%); sin embargo, los pedagogos (85.10%), alcanzaron el mayor puntaje. Esta alza tan significativa por parte de esta área, se debió a que en algunas instituciones ellos fueron los responsables de llevarlas a cabo.

Por lo demás, cabe decir que el Secretariado logró percatarse que en algunas instituciones los docentes no llevaban a cabo las reuniones de academias, según lo marca la normatividad de la Secretaría de Educación Pública; y cómo se había invitado a participar a los docentes de nivel Primaria, ellos no tenían formadas las academias de la manera como se les estaba solicitando. **Por esta razón, se elaboró un documento que guiara a los maestros de Primaria y, a la vez, reorientara a los de Secundaria y Bachillerato en su trabajo de academias.** A pesar que el nivel Primaria cuenta de forma oficial con el Consejo Técnico, organismo que entre otras funciones está encargado de revisar las propuestas pedagógicas; en realidad, la mayoría de las instituciones lo emplean para dar avisos y organizar una serie de actividades diferentes a las propuestas como finalidad; de ahí, la importancia de las sugerencias hechas por el Secretariado.

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Calificar	19.25	25.80	20.35	14.19	12.96	12.77	-----	-----	-----
Comentar problemas	43.24	51.61	44.69	35.81	31.43	19.15	-----	-----	
Convivencias	16.44	20.65	13.27	26.89	12.97	17.02	-----	Situaciones sociales	
Organizar actividades	49.72	52.91	53.98	39.87	40.07	51.07	0/5/0	-----	
Temas pedagógicos	78.45	86.45	77.00	72.30	81.48	78.72	20/25/10		Se sugirieron temas pedagógicos como planeación, competencias, valores, etc., o proyectos específicos para dar dirección al trabajo
No se cumplen las propuestas	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	No se realizan las propuestas implementadas	

Como ya se dijo, **las academias deben considerarse como un organismo de gran utilidad para el personal docente**, cuya finalidad específica implica investigar aspectos educativos. Cuando se desvirtúa este objetivo, puede estimarse que no sólo provoca una pérdida de tiempo, sino también la oportunidad de alcanzar una mejor formación profesional en el ámbito pedagógico.

Los temas centrales tratados de manera general, fueron de carácter pedagógico; observándose que los grupos encuestados presentaron un porcentaje satisfactorio. Así, los docentes en general obtuvieron un promedio del (78.45%); el mayor porcentaje, lo consiguieron los de participación alta (86.45%); descendiendo un 9%, con relación a los de la media (77.00%); y también con los docentes de participación baja (72.30%). El área de psicopedagogía se mantuvo en el término medio con respecto a los docentes (78.72%); por su parte, los directivos (81.48%), consideraron que las academias tratan más los aspectos pedagógicos: Finalmente, los docentes clave (55%), comentaron que **dentro de las academias tratan con frecuencia temas pedagógicos, resultado muy alentador, al demostrar que el aspecto pedagógico está remplazando otras prácticas que se venían realizando**.

Si bien es cierto que ha ganado presencia el aspecto pedagógico en las academias, de la encuesta se desprende que realizan, además otras actividades. En este sentido, los resultados fueron homogéneos y giran en torno al promedio de docentes general (49.72%); existiendo cierta disminución de este porcentaje en comparación con los docentes de participación baja (39.87%); por su parte, los directivos se ubicaron en un (40.07%), denotando que utilizan el tiempo dedicado a la academia en otros aspectos.

Otro indicador que también **obtuvo un alto porcentaje fue el que indica: “comentar problemas”**. En sí, este parámetro podría considerarse como una actividad terapéutica para los docentes, aunque sea poco productiva en la investigación educativa, es necesaria para descargar tensión, estrés y conseguir un clima institucional armonioso. Los promedios obtenidos fueron heterogéneos en general en el área conformada por los docentes en general

(43.24%). Los de participación alta consiguieron un (51.61%); los de media (44.69%), descienden con relación a los primero, pues dedican menos tiempo para comentar problemas; de manera sobresaliente, los de participación baja (35.81%) descienden a un porcentaje mucho menor en comparación con los otros; igualmente sucede con la opinión de los directivos (31.43%). En cambio, los psicopedagogos (19.15%), consideran como mínimo el tiempo dedicado a comentar problemas.

Otra acción que fue tomada en cuenta **consiste en “calificar” durante el tiempo destinado a la academia, la cual se ha tratado de erradicar pero todavía quedan algunas de estas prácticas.** En general los docentes lograron un promedio del (19.25%); aumentando en comparación con los de participación alta (25.80%); y descendiendo con los de participación media (20.35%); los que alcanzaron el promedio más bajo, fueron precisamente los de participación baja (14.19%); por su parte, los directivos obtuvieron un porcentaje del 12.96%, y los del área de psicopedagogía un 12.77%. Estos resultados pueden estimarse alentadores, complementándose con los que dicen proporcionar más dedicación a temas pedagógicos.

Respecto al indicador que refirió realizar ocasionalmente **algunas actividades totalmente diferentes a las cuestiones pedagógicas**, como sería el caso de convivencias para festejar los aniversarios de los docentes. En este sentido, los resultados fueron homogéneos; en general, éstos alcanzaron un promedio del (16.44%); aumentando un 10%, con relación a los de baja participación. Al respecto, el Secretariado opina que es importante emplear el tiempo necesario para que el personal docente conviva sobre todo en este tipo de ocasiones; sin embargo, existe la suposición de que se utiliza más tiempo en convivencias, pero en realidad eso sólo sucede en algunas instituciones y no es conveniente generalizar.

Por último, cabe decir que el **Secretariado esta conciente que las academias presentan ciertas deficiencias al momento de su realización**, sobre todo por la falta de temas de estudio y organización; por tal motivo, el SMEL propuso algunos temas de estudio de acuerdo a cada nivel educativo.

Indicador 6: Temas que se abordan en las academias

327

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Disciplina	58.42	60.64	61.50	51.35	61.11	68.09	-----	-----	-----
Aprendizaje alumnos	62.38	67.74	63.71	54.73	70.37	57.45	-----	-----	-----
Contenidos	74.29	83.23	73.89	65.54	77.77	72.34	-----	-----	-----
Situaciones problemáticas	69.38	78.71	68.59	60.81	70.37	72.34	0/5/0	-----	-----
Búsqueda de soluciones	70.89	78.71	69.03	65.54	72.22	68.09	-----	-----	-----
No hay tema	24.38	22.58	27.88	20.95	12.96	40.42	-----	-----	-----

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Los temas que abordan los docentes durante el espacio destinado a las 328 academias, muestran de cierta manera, que han comprendido la finalidad de las mismas, así como el interés por atender a sus alumnos y su espíritu de colaboración con los compañeros de trabajo.

En las academias la temática pedagógica abarca varios aspectos, destacando los contenidos, el cual alcanzó el porcentaje más alto en todos los grupos encuestados. Los resultados arrojados demostraron que todavía resulta prioritario para los docentes la revisión, organización y transmisión de los contenidos. En general, obtuvieron un promedio del (74.29%); observándose el porcentaje mayor en los docentes de participación alta (83.23%); este resultado es interesante, toda vez que representa al grupo que mejor ha comprendido el nuevo paradigma educativo, aún cuando continua priorizando el trabajo en torno a los contenidos; los de participación media lograron un (73.89%); y, los que demostraron darle menor importancia a este aspecto, fueron los de participación baja (65.54%). Por lo que hace a los directivos (77.77%) y psicopedagogos (72.34%); ambos presentan un promedio similar; lo que hace considerar que éstos también le dieron importancia a los contenidos. **Sobre este escenario, puede decirse que los docentes y directivos, todavía no aprecian del todo la importancia que representa desarrollar competencias y valores**, ya que la práctica de éstos, proporcionan herramientas claves para adquirir más elementos en el aprendizaje de los contenidos.

Los indicadores que refieren a situaciones problemáticas (69.38%) y búsqueda de soluciones a problemas (70.89%), resultan complementarios; amén que presentaron resultados muy similares en todos los grupos encuestados. Aunque los resultados no fueron los deseados, se advierte un avance por parte del personal docente, en cuanto al planteamiento de situaciones problemáticas (diagnósticos); así como a la búsqueda para encontrar la solución de dichos problemas. Éstos fueron valorados, debido a que la visión institucional de trabajar en forma colaborativa, va imponiéndose a la individualista, promovida por el ambiente social de manera desmedida.

Debe destacarse que el aspecto que trató del **aprendizaje de los alumnos, demuestra el inicio de un rompimiento con los paradigmas tradicionales, que centraban su atención sólo en el proceso de enseñanza minimizando el aprendizaje.** Los resultados obtenidos pueden considerarse como buenos, aún cuando estuvieron por debajo de lo esperado. Los docentes en general alcanzaron un porcentaje del (62.38%); cifra similar en comparación con los de participación alta (67.74%) y media (63.714%). El grupo que manifestó haberle dado mayor importancia a este aspecto fue el de directivos (70.37%); contrariamente a lo anterior, los docentes con participación baja (54.73%), expresaron tener muy poco interés, así como prestarle importancia al aprendizaje de los alumnos. Los resultados logrados por los psicopedagogos (57.45%), fueron los que más llamaron nuestra atención, pues se supone que una de sus principales funciones es precisamente atender y vigilar todos los aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al tema de la disciplina, se observó que este aspecto fue más recurrente en las academias. Quizá se debió por buscar apoyo entre los compañeros con acciones que han funcionado; o tal vez, como un aspecto terapéutico. Generalmente, la disciplina es manejada y controlada por el mismo docente. Los resultados logrados se consideran altos; pues el promedio general alcanzado por los docente fue del (58.42%); reflejándose un descenso en los de participación baja (51.35%); el grupo que consiguió mayor porcentaje fue el de los psicopedagogos (68.09%); lo que refleja que no se ha comprendido bien que lo más importante es trabajar en los procesos de aprendizaje, ahí es donde se puede prever y dar solución a los problemas de disciplina, y no en los comentarios dentro de las academias.

Asimismo, fue importante el comentario realizado por los docentes acerca de que **no tienen tema pedagógico para tratar en las academias**, lo que indica que durante ese espacio improvisan; aunque puede considerarse que dan prioridad a temas pedagógicos. Nuevamente, percibimos que los directores no mantienen una buena comunicación con los docentes (24.38%) y psicopedagogos (40.42%), puesto que los resultados son muy diferente a los considerados por los mismos directores (12.96%)

Indicador 7: Participación de los docentes

330

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
100 %	59.36	78.06	50.00	54.05	62.96	29.79	-----	-----	-----
75 %	24.76	16.77	29.65	25.68	29.63	51.06	-----	-----	-----
50 %	5.86	1.29	9.73	4.73	3.70	10.74	-----	-----	-----
25 % o menos	1.89	1.29	1.77	2.70	0.00	0.00	-----	-----	-----

El porcentaje que falta es de los que no respondieron la pregunta

La participación en las academias tiene como finalidad crear cultura pedagógica; siendo muy útiles sobre todo cuando quiere implementarse a la práctica. Por tal razón, fue necesario solicitarles a los directores que destinaran dentro del horario de clases, un período de tiempo para llevarlas a cabo; cabe decir que ese tiempo fue remunerado económicamente a los docentes, obligándolos a asistir a ellas. Para su desarrollo, se procuró que la participación por parte de los docentes, reflejara tres aspectos: a) la disposición personal a participar; b) el ambiente de trabajo; y, c) la metodología utilizada para discutir los temas (ésta se encuentra inmersa en la organización propia de la escuela).

Respecto a la disposición a participar tratamos de cuidarse varios aspectos, pudiendo mencionar las siguientes: cómo es el ambiente que se ha creado para poder opinar sin ser criticado o censurado; sentir que tiene algo que aportar y que puede aprender algo de los compañeros; considerar que el espacio de la academia es creíble y tiene sentido realizar las reuniones; y, por último, una actitud personal de tener gusto por estar presente. Asimismo, muestra el clima de trabajo en la institución, es decir, la estabilidad que está viviendo el personal, ya sea en la parte económica, la relación que tiene con directivos y el sentimiento que le origina formar parte de la institución. Por último, la metodología propuesta abre la posibilidad de participación a cada uno de los integrantes de la academia.

Por su parte, el Secretariado estando conciente de la importancia que representa la participación de los docentes en las academias, insistió a los directivos que **destinaran un tiempo específico para llevarlas a cabo;** debido a que es un organismo eficaz en el desarrollo de la práctica educativa; además, motivarlos de tal forma que despierte el interés sobre las mismas para que asistan con agrado. En general, observamos que los resultados fueron bastante satisfactorios, al integrar los porcentajes de participación del 100% y 75%, puesto que resulta complicado que en todas las reuniones logre reunirse a todo el personal convocado.

Al respecto, advertimos que la participación de los docentes en su totalidad (100%), arrojó buenos porcentajes (59.36%); este promedio aumentó significativamente en comparación con los de participación alta (78.06%). No

obstante, los de participación media presentaron un (50.00%); y, los de participación baja un (54.05%); estos resultados manifiestan una disminución en comparación con los demás encuestados. Por su parte, los directivos (62.96%), se ubicaron por arriba del término medio con relación a los docentes; llamó nuestra atención los resultados tan bajos que alcanzaron los psicopedagogos (29.79%), debido a que a este grupo se le encomendó la tarea de dar seguimiento a las academias; tal parece que la exigencia de que todos estuvieran fue tomada muy enserio, ya que los resultados varían casi al doble de lo los docentes y directivos.

El porcentaje que refiere a la participación del 75% respecto a los docentes, presentó resultados homogéneos; en general alcanzaron un promedio del (24.76%); observándose un aumento considerable en el grupo conformado por los psicopedagogos (51.06%). Este resultado puede estar más apegado a lo que sucede en las escuelas, dado que casi siempre hay ausencia de docentes en las academias.

Respecto al indicador que señala la participación del 50% o 25% o menos, se advierte una notable disminución hasta su mínima expresión, al reflejar un (7.75%) en los docentes en general; por otro lado, con relación a los demás grupos encuestados, existió una aproximación del 10%; a excepción de los docentes con alta participación (3.58%) y directivos (3.70%). El haber obtenido estos índices tan bajos, señala que existe una buena participación por parte de los docentes en general.

Por último, cabe mencionar que las personas entrevistadas y consideradas como clave, no hicieron comentario alguno respecto al número de participantes en las academias. Quizá esto se debió a que sus miembros asistían y no tuvieron problemas en este sentido. Son creíbles los resultados alcanzados en los parámetros de participación (100% y el 75%), toda vez que esta situación fue de gran interés para el personal que conforma el Secretariado.

Indicador 8: Acompañamiento a las academias

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Directivos	37.68	51.61	32.74	30.41	57.40	59.58	-----	-----	Se solicitó a los directivos tener un Departamento de Psico-Pedagogía
Psico-Pedagogía	43.86	42.58	43.37	45.95	62.96	76.60	-----	-----	Al Departamento de Psico-Pedagogía se solicito dar acompañamiento a los docentes

El Secretariado solicitó tanto a los departamentos de psicopedagogía y directivos (coordinadores académicos y directores de nivel), que **brindarán acompañamiento durante el desarrollo de las academias para alcanzar los objetivos propuestos**, cuya finalidad esencialmente radicaría en **cuidar de no volver a caer en antiguos vicios**, como era ocupar ese tiempo en otras actividades que no fueran las propias de dicho organismo. De acuerdo a los resultados logrados, observamos que la participación de los psicopedagogos ha ido ganando presencia con los docentes, ya que esta función únicamente la realizaban los directivos; o bien, nadie se encargada de ella.

En este sentido, los docentes en general (43.86%), señalaron que existe participación y presencia de parte de los psicopedagogos durante el trabajo desempeñado en las academias; al igual que directivos (62.96%). La presencia del director estuvo marcada en los docentes de participación alta (51.61%); en comparación con los de participación media (43.37%); y baja (45.95%). Sin embargo, los psicopedagogos se colocaron por encima del acompañamiento que otorgan los directivos (57.40%); lo mismo sucedió con los docentes de participación media (32.74%), y participación baja (30.41%). La causa que originó **estos resultados bajos, probablemente se deba a que los psicopedagogos y directivos tienen una gran carga administrativa que impide dar continuidad a los acuerdos asumidos.**

Sobre la base del resultado logrado por los directivos (62.96%) y, sobre todo, de los psicopedagogos (76.60%), **están concientes que dentro de sus actividades propias del puesto que desempeñan, deberán contemplar el acompañar el trabajo de las academias.** A pesar de que ambos grupos perciben que el acompañamiento realizado no ha sido el más adecuado y probablemente en gran medida se deba a la carga de trabajo y al tener que atender eventualidades de la institución, dejan en un segundo plano acciones claves como es la reflexión pedagógica del cuerpo colegiado de la institución.

Indicador 9: Beneficios de la academia

335

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Reflexión pedagógica	75.99	87.10	74.34	66.90	85.18	70.21	----	----	Se propició la reflexión pedagógica -----
Compartir ideas	79.20	87.10	81.42	67.57	81.48	76.59	-----	-----	-----
Desarrollo de valores	72.59	85.81	69.92	62.83	72.23	76.60	-----	-----	-----
Desarrollo de competencias alumnos	79.21	89.67	74.88	75.00	83.33	74.47	-----	-----	-----
Encontrar soluciones a problemas	73.53	80.00	73.45	66.89	72.22	68.14	-----	-----	-----
Desarrollo de competencias docentes	64.09	69.68	61.04	62.84	64.82	46.81	-----	-----	-----
Clima de convivencia	62.95	70.97	64.16	52.71	59.26	46.81	-----	-----	-----
Disminuye estrés	41.78	43.87	45.58	33.79	50.00	28.00	-----	-----	-----
Documentación a tiempo	71.45	80.00	73.89	58.78	72.22	61.70	-----	-----	-----
Comunicación docentes	71.08	80.00	73.45	58.10	68.52	48.09	-----	-----	-----
Organizar actividades	69.57	71.62	74.33	60.13	64.82	74.47	-----	-----	-----

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Para las instituciones educativas, el desarrollo de **la academia representa un acción difícil, debido a que participan docentes con distintas edades, sexos, niveles de escolaridad**, intereses e ideologías; además, debe considerarse que cada quien vive de manera diferente la profesión en los salones de clases. En un grupo tan heterogéneo, llevar a buen término la academia como momento pedagógico importante, requiere que la institución establezca las condiciones de diálogo para lograr un entendimiento entre los que comparten una misma realidad y enfrentan problemas comunes. **El diálogo es una disposición actitudinal favorecida por el ambiente institucional**; por lo tanto, realizar un buen diálogo implica cimentar las bases para llevar una comunicación a buen término, logrando definir con precisión el punto a debatir; además, dar oportunidad a cada integrante para que exponga su punto de vista y razones que la sostienen; y por último, contar con un espacio de tiempo para comentar preguntas y dudas.

Realizar correctamente la academia tiene de inicio grandes beneficios como es aprender a escuchar, situarse en la realidad de la propia escuela y su medio, promover una reflexión personal, autocrítica, sobre la propia práctica como elemento indispensable del proceso, aprender de los otros y aprender a debatir, fundamentar la participación en las discusiones y vincular las discusiones con el trabajo en el aula y la escuela. Además de los beneficios implícitos anteriormente señalados, los docentes descubren que las academias les aportan grandes beneficios en el ámbito profesional y personal. Los resultados que aportó la encuesta muestran que en general existe un conocimiento de dichos beneficios.

Las respuestas que fueron empleadas están relacionadas entre sí. De ahí, se desprende un primer grupo que ubica la reflexión para compartir ideas y dar soluciones a determinados problemas. Esta situación, demuestra que los docentes han logrado descubrir y valorar la posibilidad de tener espacios propios para reflexionar acerca de su práctica educativa dentro del aula. En cuanto a los resultados, observamos que fueron homogéneos en los diferentes grupos; el único que estuvo por debajo con relación al porcentaje mayor, fue el

de los docentes de participación baja, con un promedio aproximado de casi 20%; igualmente, los de participación media bajaron un 10% , en comparación con los del alta.

337

Uno de los subindicadores que incorporaron los docentes dentro de su escala de prioridades, **fue el desarrollo de competencias en los alumnos (79.21%) y desarrollo de valores (72.59%)**; estos términos ha costado mucho trabajo incorporarlos al lenguaje cotidiano de los docentes; de ahí, el valor que tienen cuando los consideran como un beneficio. Según la gráfica, quienes otorgaron más valor al desarrollo de competencias en los alumnos, fueron los docentes de participación alta (89.67%), así como los directivos (83.33%), en comparación con los de participación media (74.88%) y baja (75.00%). Por último, el área de psicopedagogía (74.47%), presentó un promedio por debajo del 10%, en comparación con los resultados obtenidos por los docentes de participación alta. En consecuencia, advertimos que los psicopedagogos le dan menor importancia al desarrollo de valores en las clases.

El trabajo que se desempeña durante las academias, puede considerarse un buen momento para desarrollar competencias en los docentes; opinión que coincide en general con los grupos encuestados (64.09%), aún cuando en sus respuestas tienen pequeñas variaciones. Sin embargo, los resultados que llaman la atención fueron los del área de psicopedagogía (46.81%), parece ser que no tienen claro en qué momento deben realizarse las competencias con los docentes; situación que sí fue valorada por éstos, sobre todo los de participación alta (69.68%).

Por lo demás, **las academias no sólo aportan beneficios relacionados con aspectos pedagógicos o académicos, sino también de índole personal entre sus integrantes.** Algunos de éstos pueden ser: la oportunidad para interrelacionarse con todos los miembros de la academia, lo que ayuda no sólo a su integración dentro de las mismas, sino también a fomentar el compañerismo, mejorar la comunicación, crear un clima de convivencia, apoyarse en la elaboración y presentación de documentos oficiales para entregarlos a tiempo; organizar mejor las actividades académicas e

institucionales y sobre todo generar un ambiente laboral confortable, tranquilo y acogedor que ayude a disminuir el estrés.

Con respecto a la comunicación, los docentes en general (71.08%) **señalaron que hubo una mejora sustancial entre los integrantes de la academia**. Los que más valoraron esta situación, fueron los de participación alta (80.00%); de igual manera, los de participación media (73.45%); en cambio, los que alcanzaron un puntaje muy disminuido fueron los de participación baja (58.10%); quizá esto se deba a que tienen menos organizadas las academias así como la temática a tratar; por tanto, no utilizan el tiempo de manera óptima y sólo se presta hacer comentarios que no ayudan a construir la comunidad. Otro resultado que causa una gran sorpresa son los del área de psicopedagogía (48.09%), pues perciben que a la comunicación y al diálogo le ha faltado mayor desarrollo.

En relación al aspecto que trató precisamente del clima de convivencia, los resultados fueron aceptables; no obstante, de manera general baja un 10%, con relación a la mejora de la comunicación. En este sentido, los porcentajes fueron los siguientes: docentes de participación alta (62.96%); de participación media (64.16%); y, finalmente, los de participación baja (52.71%). Estas cifras en cierta manera nos indican que el **personal institucional educativo está haciendo un esfuerzo por tratar de convivir dentro de la escuela de la mejor forma posible**; considerando por supuesto que las relaciones humanas en general, resultan difíciles de sobrellevar y sobre todo llegar a un buen entendimiento en el que todos estén de acuerdo.

De acuerdo a los indicadores señalados en la tabla anterior, observamos que los integrantes **sigue haciendo trabajo no académico-pedagógico en las academias como es la elaboración de documentación** (71.45%) y la organización de actividades (69.57%). Con respecto a la primera, existe un señalamiento importante de parte de las instituciones con mejor participación, alta (80.00%) y media (73.89%), así como de la organización de actividades respectivamente, siendo la alta (71.62%) y media (74.33%), las cuales coinciden en señalar que además de revisar temas pedagógicos, pueden

trabajar aspectos administrativos y organizativos. Por su parte, los docentes con participación baja, consideraron en menor porcentaje la elaboración de documentos administrativos (58.78%), y organización de actividades (60.13%), probablemente se les dificulte, debido a la falta de sistematización en las academias. En tanto, los directivos y psicopedagogos alcanzaron resultados homogéneos respecto a los docentes según su área. Sólo destacó la opinión de psicopedagogía en la parte de organización de actividades al obtener el promedio más alto con relación a todos los encuestados (74.47%).

El último indicador que trató acerca de la disminución del estrés, resultó que en general la academia no ayudó a disminuirlo (41.78%), según la opinión de los grupos encuestados. Al respecto, tal parece que todavía no se ha logrado cubrir uno de los objetivos de las academias, pues el hecho de planear el trabajo, así como el tener más claras y señaladas las acciones pedagógicas por realizar, hace a un lado cualquier tipo de confusión, prisas o mal entendimiento, siendo éstos algunos factores que a la larga son los que producen el estrés y malestar personal.

Indicador 10: Dificultades para realizar la academia

340

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Falta de tiempo	46.88	41.29	51.33	45.94	42.59	36.17	10/5/10	-----	Establecer tiempos para la academia. -----
Poca participación de docentes	20.99	14.84	24.32	14.30	20.37	36.17	0/5/0	-----	-----
Poco interés directivos	17.34	13.55	10.80	19.60	14.81	23.40	-----	-----	Cambiar la idea de la academia como grupo que aporta reflexión -----
Temas poco interesantes	24.29	22.58	25.18	24.32	9.26	19.15	-----	-----	-----
Exceso de actividades	56.90	67.10	52.65	52.70	66.67	65.95	-----	-----	-----
Otras causas	27.03	27.10	24.34	21.08	35.18	38.30	-----	-----	-----
Primaria es heterogéneo	-----	-----	-----	-----	-----	-----	5/0/0	-----	-----
No llegan a conclusiones	-----	-----	-----	-----	-----	-----	5/0/30	-----	-----
Maestros nuevos	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0/0/5	-----	-----
Apoyo económico	-----	-----	-----	-----	-----	-----	10/0/0	-----	El tiempo de academia sea remunerado

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Las propuestas que fueron hechas a los equipos encuestados, giraron en torno 341 a dos aspectos: A la actitud o disposición del docente en cuanto al desarrollo de las academias; y, respecto a la carga de trabajo. Cabe decir que, no deberían de existir impedimentos para su realización, en virtud de haber bloqueado un tiempo dentro de las horas de trabajo para este fin, y no exista problema alguno de asistir a ellas; esto hace considerar que **la realidad operativa en ciertas instituciones es mayor que las organizacionales.**

El parámetro que presentó **mayor porcentaje, fue el señalado como de exceso de actividades propuestas en la institución (56.90%); mismo que se complementa con el que indica falta de tiempo por parte de los docentes (46.88%).** Existen una serie de respuestas con porcentajes semejantes, como fueron los alcanzados por los docentes con participación alta (67.10%); directivos (66.67%) y psicopedagogía (65.95%). Todos ellos reconocen que las instituciones tienen una carga fuerte de actividades. Por otro lado, los docentes con participación media (52.65%) y participación baja (52.70%), coinciden en señalar que tienen menos actividades a nivel general.

Resulta obvio que, cuando el docente se encuentra saturado de actividades, resulta imposible cumplir con todos los compromisos adquiridos, y mucho menos poder atender las eventualidades que son comunes en toda institución educativa. De tal suerte, los docentes a nivel general lograron un porcentaje de (46.88%) señalando la falta de tiempo. Al tomar como base la media de los docentes los demás grupos encuestados presentaron un parámetro muy semejantes; el único que destacó por haber alcanzado un bajo puntaje fueron los psicopedagogos (36.17%), quienes no consideraron que falte tiempo al efectuar las academias, puesto que a los docentes se les asignó un tiempo específico para ello. No obstante, los docentes señalados como claves, sí consideraron en un (25%) que esta circunstancia de tiempo sea una causa importante que dificulta la realización adecuada de las academias. **Las consecuencias de tener un exceso de actividades para los docentes, los llevó a tratar de optimizar los tiempos** y por eso emplean el espacio destinado para la academia, en calificar y organizar otros asuntos; situaciones

que no permiten trabajar debidamente las cuestiones pedagógicas de la academia. Debe considerarse que el exceso de trabajo y cansancio, produce consecuencias serias de falta de interés y desánimo.

342

El indicador referente a que **la academia “no fuera interesante”, advertimos que en general, los docentes (24.29%), manifestaron que sí lo son;** asimismo, todos los grupos encuestados estuvieron de acuerdo con lo anterior, obteniendo un promedio del (20%); al igual que los directivos (9.26%), al considerar que si son importantes e interesantes los temas que se tratan en ellas. Este aspecto está reforzado con los resultados de los indicadores que señalan el aspecto de los beneficios aportados por la academia.

Al referir a las actitudes de “desánimo o apatía” de participación por parte de docentes (20.99%); así como de directivos (36.17%); estos resultados aunque son aceptables, demuestran que todavía hace falta motivar y despertar el interés en éstos para que participen más en las academias. **Existen por supuesto otras causas que impiden la buena realización de las academias,** pero aún cuando no se determinaron minuciosamente, es sabido que existen un buen número de distractores que impiden la realización de las mismas. Los resultados logrados fueron los siguientes: Los docentes en general obtuvieron un (27.03%); los directivos un (35.18%); y, psicopedagogos (38.30%), observándose que el promedio aumentó alrededor del 10% con relación de estos últimos y los primeros; debiendo considerar que son sectores que por su trabajo atienden muchos imprevistos que se presentan en la institución.

Por su parte, el personal **clave entrevistado, señaló que a veces surgen otras causas que impiden el buen desarrollo de las academias,** entre ellas se encuentra que trabajar a nivel Primaria es muy heterogéneo (5%) debido a que los docentes al no estar especializados en una área, imparten todas las clases sin llegar a conclusiones más profundas y bien fundamentadas. En las instituciones de participación baja, un factor que fortalece el **desánimo por parte de los docentes aparece cuando no llegan a conclusiones prácticas** (30%), este es un porcentaje alto y una posible causa de ello es que en las

instituciones de participación baja tienen menos organizadas las academias y es más factible la falta de organización interna y acuerdos. En las mismas instituciones de participación baja (5%), opinan que la inclusión de maestros nuevos detiene la organización y puesta en operación de las academias. Esta opinión parece más excusa que realidad, ya que siempre hay rotación de personal.

343

Por otro lado, aparece otro indicador que demuestra que aún hay instituciones que no retribuyen el tiempo de academias a los docentes y muchos de ellos las realizan por su buena voluntad y deseo de mejorar el trabajo con sus alumnos (10%); esto ocurrió en las instituciones de participación alta.

Sobre estas bases y de acuerdo a los resultados obtenidos, el Secretariado está satisfecho por su trabajo, al **lograr que sus propuestas hayan causado impacto tanto en el personal docente como en los directivos**. Asimismo, por haber establecido grupos importantes de reflexión académica, pedagógica y de formación humana entre éstos, considerándolas necesarias e indispensables en la formación de cualquier docente para un mejor desempeño tanto en el ámbito profesional como a nivel personal.

6.3.3. CONCLUSIONES GENERALES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ACADEMIAS

344

1. Se brindó a todos los docentes la oportunidad de participar en grupos colegiados de reflexión pedagógica (88.09%), reuniéndose de manera periódica y sistemática.
2. El establecimiento de las academias implicó un arduo trabajo y a partir de éste, hemos logrado avanzar paso a paso respecto a que los docentes las dirijan (34.40%). No obstante, se mantiene la presencia de los directivos (director y coordinadores), con una frecuencia de 46.51%; impidiendo de cierta manera que pueda realizarse un trabajo más autónomo.
3. Un aspecto que fue cuidado y resultó indispensable, consistió en estructurar y establecer la organización de las academias. En tal virtud, poseen la seriedad de cualquier otro organismo institucional; máxime que se alcanzaron resultados bastante favorables —entre el 75% y el 100% de los maestros-- (84.12%); formulan la orden del día (72.59%); levantan un acta (69.94%); toman acuerdos (80.91%); y, dan seguimiento a los mismos (79.97%). Esta base administrativa es indispensable, ya que permite la legitimación institucional de estas reuniones.
4. El tiempo destinado a la academia, en su mayoría está dedicado a tratar temas pedagógicos (78.45%); sin embargo, en algunas instituciones, aún siguen utilizándolo para organizar actividades escolares (49.72%); comentar problemas personales o de los alumnos (43.24%); hasta calificar exámenes (19.25%), en menor proporción.
5. Respecto a la temática pedagógica, continúan predominando los contenidos académicos (74.29%). Esta situación, demuestra que todavía existe un gran arraigo en contemplar el enfoque educativo tradicional. Por lo demás, cabe decir que se abrió un espacio con el objeto de buscar soluciones a eventualidades pedagógicas (70.89%).
6. Los beneficios que aportan las academias, al ser consideradas dentro de las dinámicas institucionales son palpables a largo plazo. En cuanto a los docente y directivos, observamos que en un tiempo más corto, les ha

ayudado en su formación, convirtiéndolos en personas más reflexivas (75.99%); asimismo, les proporciona seguridad y apertura para ir rompiendo con los egoísmos profesionales existentes, al compartir sus experiencias pedagógicas (79.20%); y así, propiciar intercambios que tiendan hacia el desarrollo de competencias (capacidades-habilidades, valores-actitudes) en sus alumnos.

7. La principal dificultad que se interpuso para llevar a cabo las academias, fue el exceso de actividades (59.90%) que se realizan en la institución.

6.4 VARIABLE: DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA FOMENTA Y ACOMPAÑA EL CAMBIO CULTURAL

346

6.4.1. INTRODUCCIÓN

Cualquier proceso de modificación requiere de un tiempo necesario para lograr su finalidad. Transformar una escuela implica cambios lentos, dada su dinámica organizacional y la carga de trabajo de índole académico y administrativo que deben cumplir los docentes y directivos. Para lograr reformar el aspecto pedagógico que exige la sociedad y el sistema educativo, resulta indispensable que los centros educativos cuenten con un organismo institucional que fomente y acompañe dicho cambio. **El Secretariado consideró la necesidad existente en las instituciones de obtener un acompañamiento pedagógico** cercano; por consiguiente, eligió a los departamentos de Psicopedagogía para que realizaran esa función, pues estimó que era el organismo institucional que de acuerdo a su formación, podrían fomentar el cambio del paradigma educativo.

Antes de cubrir esta función, los departamentos de psicopedagogía **tuvieron que resolver algunas cuestiones, como fue la integración de los mismos**, sobre todo en las instituciones que venían trabajando de manera separada, psicología y pedagogía; y, con posterioridad, deberán restablecer aspectos pedagógicos en las prácticas de los docentes. Acompañarlos, no sólo implica una tarea laboriosa, sino además presenta serias dificultades, toda vez que busca cambiar la concepción de éstos respecto a sus prácticas educativas en el aula; lo cual resulta complicado debido a que este gremio se muestra muy celoso de sus saberes y difícilmente acepta comentarios de otros profesionales acerca de su quehacer dentro del aula. Más aún, cuando éstos son más jóvenes que ellos.

6.4.2. INDICADORES

Indicador 1: Existencia de instancia interna que acompañe la labor pedagógica de los docentes

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psicopedag	Entrevistas	Secretariado	JAVA
SI	81.47	85.81	76.55	84.46	96.30	85.11	10/10/0	-----	-----
NO	15.12	10.97	20.35	11.49	0.00	4.26	-----	-----	-----

El porcentaje que falta para el 100% corresponde a los que no contestaron

El acompañamiento durante el proceso de desarrollo en la labor educativa debe entenderse como: “ir junto a...”; “caminar en el mismo sentido”; 348

“apoyo mutuo”; “guiar hacia...”. Por esta razón, la presencia de un organismo que brinde ese acompañamiento a los docentes en su actividad pedagógica es trascendente en las instituciones. De acuerdo a la encuesta realizada, la mayoría del personal entrevistado reconoció contar con ese acompañamiento (81.47%). Los docentes de las instituciones con mayor participación obtuvieron un (85.81%); resultado muy similar con los de baja participación (84.46%); e incluso, en comparación con el departamento de Psicopedagogía (85.11%); en cambio, los docentes con participación media, bajaron hasta el (76.55%), casi 10% de los demás grupos encuestados. Si bien es cierto que los informantes clave lo mencionan como una constante de bajos promedios, no existe una posible hipótesis al respecto en relación a los docentes de las instituciones con participación media.

Los directivos afirmaron casi en su totalidad (96.30%) que cuentan con un acompañamiento pedagógico en sus instituciones; sin embargo, la percepción de los demás grupos encuestados fue del 15% menos: **Esto significa que existe poca comunicación entre los diferentes grupos;** psicopedagogía (85.11%) es una muestra de ello. El desconocimiento acerca de que el departamento de Psicopedagogía sería el grupo encargado de proporcionar acompañamiento, fue una decisión tomada por el Secretariado, que puede considerarse relativamente reciente, pues tiene escasamente cuatro años.

Indicador 2: Organización del personal que realiza el acompañamiento pedagógico

349

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagógico	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Director	8.88	7.74	8.41	10.81	11.11	14.89	-----	-----	
Coordinador	22.12	32.26	15.93	20.95	31.48	12.77	-----		
Departamento Psicopedagógico (DPP)	47.45	45.85	46.02	51.35	46.30	65.96	-----	DPP son los responsables con grupos colegiados	Se elabora un documento que ilumina el trabajo DPP
Otro	5.48	1.94	7.96	5.51	5.56	0.00	-----	-----	-----
No hay claridad en quien da seguimiento	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	SMEL no tiene claro quien da seguimiento	Se trabajó en los manuales de funcionamiento

El porcentaje restante para el 100% corresponde a los que no contestaron

El establecimiento de la instancia institucional que brinde el acompañamiento pedagógico y sobre todo la confianza para que realicen dicha tarea, representa un requisito indispensable para el éxito o fracaso de la misma. **Determinar la instancia más adecuada origina ciertas complicaciones como es la actualización del grupo que dará seguimiento;** y, la más difícil, consiste en delegar autoridad hacia los docentes. No fue nada fácil, que los directivos cedieran parte de su autoridad; ni tampoco que los docentes reconocieran la presencia de otras instancias como autoridad en el acompañamiento de los procesos pedagógicos realizados en la institución. 350

Los resultados obtenidos al respecto no fueron los esperados; en gran parte se debió a la resistencia a ceder autoridad. Así, durante esa transición ambos grupos tardaron en clarificar sus funciones, lo cual provocó no sólo confusión, sino también se duplicaron acciones; y en el peor de los casos, llegaron a descalificarse algunas de ellas.

Anteriormente, el acompañamiento en las instituciones lo realizaba el director y/o coordinador del nivel, como una actividad implícita de su cargo. Al considerar la carga de trabajo administrativo y las eventualidades que surgen en las instituciones, se buscó un organismo más actualizado y capaz de dar un seguimiento sistemático al trabajo pedagógico de los docentes y de toda la institución. En este sentido, existen porcentajes interesantes que reconocen la presencia y participación, cada vez mayor, de los integrantes del departamento de Psicopedagogía, aunque no en la proporción esperada. El promedio general en los docentes fue del 47.45%, siendo similares en comparación con los de participación alta (45.85%), y de participación media (46.30%); observándose que este porcentaje aumentó sensiblemente en los de participación baja (51.35%). Por su parte, los directivos se colocaron en el rango de la media (46.30%). Quienes presentaron el nivel más alto, así como una mejor percepción de su trabajo de acompañamiento fueron los psicopedagogos (65.96%).

Otro grupo que tradicionalmente estaba encargado de acompañar a los docentes en su labor pedagógica, eran los coordinadores, sobre todo en la parte operativa y en coordinación con la otra instancia de acompañamiento. Aquí los resultados fueron diversos, la media arrojó un 22.12%, resultado similar en comparación con los docentes de baja participación (20.95%). Los que presentaron una mayor participación fueron los coordinadores pertenecientes a las instituciones de alta participación (32.26%); así como los directivos (31.48%). Los que menos consideraron la intervención de los coordinadores fueron los docentes de participación media (15.93%) y psicopedagogía (12.77%). **En los Coordinadores todavía se percibe la dificultad para delegar trabajos y autoridad.**

Existe un pequeño sector de directores que sigue realizando el acompañamiento pedagógico con sus docentes. Los resultados al respecto, fueron similares entre todos los entrevistados, estableciéndose en torno a la media. En general, los docentes obtuvieron un porcentaje del (8.88%); sólo los psicopedagogos, consideraron que existe más intervención de parte de los directores (14.89%). En el caso de coordinadores y directivos el grave peligro que se corre radica en que no puedan realizar el acompañamiento, ya que deben cumplir con la parte administrativa y la operación de su cargo los saturan; y, generalmente prefieren atender lo urgente y no lo importante.

Respecto al indicador que señala “otra instancia” dentro de la institución para dar el seguimiento pedagógico (5.48%), su resultado llamó nuestra atención; probablemente se trate del grupo colegiado de docentes (academia). Por otro lado, el porcentaje que presentaron los docentes de participación alta, se reduce al mínimo con (1.94%), el más alto lo alcanzaron los de participación media (7.96%), los demás se encuentran en la media.

Indicador 3: Formalidad del acompañamiento

352

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Academia	29.68	32.26	27.43	30.41	25.93	27.66	----	----	----
Aula	9.26	10.97	7.52	10.14	20.37	14.89	----	----	----
Fuera del aula	34.22	36.13	31.86	35.81	37.04	27.66	----	----	----
Consejo Técnico	9.64	7.10	11.95	8.78	12.96	17.02	----	----	----

El porcentaje restante para el 100% corresponde a los que no contestaron

Una práctica cultural que es común en casi todos los mexicanos, radica en la poca formalidad que se otorga a ciertos procesos organizativos; incluyendo

destinar el tiempo necesario; y, sobre todo, hacer evaluaciones frecuentes para medir los avances alcanzados de los mismos. **Romper con esquemas informales de parte de los directivos**, requiere constancia y sobre todo convencimiento acerca de los beneficios que trae hacerlo de manera ordenada y sistemática.

Un paso importante para lograr un cambio en el proceso educativo fue formalizar el acompañamiento con los docentes, ya que no estaban acostumbrados a recibir este servicio por parte de las instituciones. Esta situación, tal vez, en algunos les pareció sentirse vigilados; la cual no está contemplada como objetivo del acompañamiento. En virtud de lo cual, se considera que a dicha práctica le falta todavía camino por recorrer no sólo hacia su aceptación, sino también en la comprensión de su verdadera función y finalidad, que es ayudar tanto a docentes y directivos en el desarrollo de sus actividades profesionales. De ahí, que los porcentajes obtenidos representen un avance significativo en esa toma de conciencia por parte de estos últimos.

Esta función de **acompañamiento que está a cargo principalmente por el personal del departamento de psicopedagogía** o de los coordinadores, la realizan en dos momentos: a) De manera informal: Fuera de las aulas de clase; y, b) formalmente: En las academias. Resultó interesante comprobar que, **produce un mayor efecto realizar comentarios a los docentes en un ambiente tranquilo y neutral**, así no ponen barreras de defensa ni justifican sus acciones. Este dato fue semejante en todos ellos, tomando como parámetro la media que presentaron de manera general (34.22%); observándose poca variación, aún con la percepción de los directivos (37.04%). Los psicopedagogos bajan un 7% con respecto a la media, pues consideran que el acompañamiento es más formal que informal.

El mayor porcentaje fue el trabajo realizado durante las academias (29.68%). Todos los grupos encuestados presentaron resultados similares con pequeñas variaciones, situación que muestra que las academias han tenido un acompañamiento efectivo.

En cuanto al acompañamiento proporcionado por el Consejo Técnico, fue uno de los subindicadores que presentó una baja proporción (9.64%), arrojando resultados similares en los diferentes grupos encuestados. Los únicos que consideraron recibir un poco más de acompañamiento de parte de este organismo fueron los psicopedagogos (17.02%). Esto se debe a que algunas instituciones ceden parte del tiempo a estos últimos, para atender aspectos pedagógicos.

Respecto al **acompañamiento que debe realizarse dentro del aula, los docentes lo perciben muy poco. En gran parte, esto se justifica porque la visita al aula fue la última estrategia implementada en el proceso de acompañamiento.** De manera general, los docentes alcanzaron un porcentaje del (9.26%); los demás resultados arrojados fueron semejantes: participación alta (10.97%); participación media (7.52%), y participación baja (10.14%); asimismo, los psicopedagogos admiten haber brindado muy poco acompañamiento. En cambio, los directivos sí percibieron que hubo más acompañamiento dentro del aula (20.37%).

En este sentido, no se cuenta con algún comentario de parte del personal clave. Por lo que se considera que esta situación se está construyendo y todavía no tiene un peso importante en los docentes y directivos.

[illegible]

Para que pueda **brindarse un verdadero acompañamiento, debe estar** 356 **relacionado con una sistematización y periodicidad establecida.** La cultura respecto a una periodicidad determinada es variable y tiende más a la informalidad que a lo previamente definido. Al igual que los resultados del indicador anterior, también aparecen dos momentos en cuanto a la periodicidad en el que éste se realiza: a) Formalmente: Cuando se proporciona de manera previa y establecida; y, b) Informal: Se proporciona en el momento en que se necesita, es decir, de acuerdo a las circunstancias y necesidades actuales que van surgiendo. **Esta última, puede considerarse como uno de los primeros pasos de innovación y cambio dentro del proceso de formalización** del acompañamiento institucional; además, se estima como la más adecuada, toda vez que se proporciona en el preciso momento en que se necesita -- aún cuando se dé en forma esporádica--, pues se aplica en situaciones prácticas que van surgiendo durante el ejercicio y desarrollo del proceso educativo. Los resultados obtenidos bajo estas condiciones fueron: Los docentes en general, obtuvieron un porcentaje medio (29.11%); debiendo destacar que los de participación baja lograron el mayor promedio en dicha práctica (34.46%); los de participación media alcanzaron un 29.20%; y, finalmente, los de participación alta con el 23.87%, estos últimos cuidan más la situación formal, aunque reconocen que se hace en todo momento (39.35%). Por su parte, los directivos reflejaron un 27.78% y los Psicopedagogos un 25.53%, estos últimos, ubican el acompañamiento casi en la media de los promedios alcanzados por los docentes en general.

Se observa en los docentes que participaron en la encuesta, haber adquirido conciencia de que **en todo momento puede darse el acompañamiento**; así lo manifestó el 27.79% en general; mientras que los de participación alta la estimaron en un 39.35; porcentaje que aumenta en más del 10% respecto a esa toma de conciencia; por su parte, los de participación media la consideraron en un 23.01%; y, los de baja con un 22.97%); estos últimos descienden un 4% y 5% respectivamente en relación con la media. Los que **está claro en cuanto a que el acompañamiento tiene que ser en todo momento fueron los directivos** (38.89%) y psicopedagogía (36.17%).

Admitir el acompañamiento en todo momento representó un gran paso en la mentalidad de los docentes, ya que estuvieron dispuestos a aceptar los comentarios en el momento que se requerían.

En relación al acompañamiento proporcionado de manera formal, presentó porcentajes más bajos. **No obstante, deja ver ese intento por tener espacios previamente establecidos para otorgarlo a los docentes.** Con respecto a la temporalidad, los docentes en general presentaron (15.12%), al señalar que se efectúa cada mes; asimismo, los demás porcentajes son similares.

Por último, aparece que existe otro momento aparte de los anteriores en la realización del acompañamiento, esto es, cada quince días o menos. Aquí, los resultados obtenidos fueron similares en comparación con el parámetro anterior. La media en los docentes arrojó un 11.72%, el único grupo que se ubicó por arriba de este promedio fue el de los psicopedagogos (19.15%); tal vez, se debió a la buena disposición de los integrantes de ese departamento. En general no se organizan las reuniones cada quince días, ya que se efectúan cada mes o semanalmente.

Indicador 5: Confianza del acompañamiento

358

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico- Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Mucha y regular	75.24	80.65	71.24	75.68	74.08	70.21	10/5/5	-----	-----
Poca y ninguna	9.07	7.74	8.41	11.49	18.52	17.02		Algunos directivos no están convencidos del trabajo de PP.	-----
Rotación del personal de psicopedagogía	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Hay rotación del personal de DPP y no existe continuidad.

El porcentaje restante para el 100% corresponde a los que no contestaron

Para lograr un verdadero **acompañamiento es importante que ambas partes se tengan confianza entre sí**. Esta tarea fue encomendada al departamento de Psicopedagogía, pudiendo considerarse satisfactoria. Cabe aclarar que dicho departamento está conformado tanto por personal calificado en el área de psicología, como en pedagogía. Incluso, a los psicólogos se les instruyó en aspectos de índole pedagógico general, no al grado de ser expertos en el manejo de un grupo; situación que en algunos docentes y directivos, causó cierta desconfianza, pues esperaban que éstos pusieran el ejemplo con clases modelo.

En este sentido, los resultados logrados nos demuestran que el personal que ofreció el acompañamiento pedagógico en la institución ha generado confianza hacia los docentes. En general, éstos presentaron un 75.24%, siendo similar en comparación con los de media participación (71.24%) y baja participación (75.68%). Resulta obvio que los docentes de alta participación (80.65%), demostraron más confianza hacia este departamento y a los coordinadores. Por su parte, el personal clave (20%), comentó que el trabajo de **los grupos de apoyo pedagógico han ganando prestigio dentro de las instituciones**. Además, los directivos (74.21%) también manifestaron sentir confianza hacia aquéllos; aunque, reflejaron el más alto porcentaje de poca o ninguna confianza (18.52%), esto último es importante, ya que algunos directores demuestran tener poca confianza a los psicopedagogos respecto al desempeño de su trabajo; esto se ve reflejado en la percepción que estos últimos tienen de su trabajo de acompañamiento (17.02%). En base a estos dos últimos resultados, se advierte que existen directivos que aún no están convencidos del trabajo del departamento de psicopedagogía, considerando que éstos dejaron sin trabajo a los coordinadores.

Un aspecto que genera desconfianza en los docentes y directivos, aparece cuando existe una rotación o cambio dentro del personal de psicopedagogía, al integrarse nuevos elementos se tienen que formar en el enfoque y el proceso que se tiene en la institución.

Indicador 6: Beneficios del acompañamiento

360

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Mejora disciplina	58.03	64.52	53.10	58.79	68.52	80.85	-----	-----	-----
Mayor participación alumnos	55.77	61.28	48.23	61.48	68.52	72.34	-----	-----	-----
Satisfacción del docente	64.84	70.32	59.29	67.56	74.07	78.72	-----	-----	-----
Corregir la práctica docente	64.27	69.03	58.41	68.25	72.22	70.21	-----	-----	-----
Mejora planeación	61.43	67.09	54.86	65.54	74.07	59.58	-----	-----	-----
Mejora evaluación de clases	61.43	65.81	56.19	64.86	68.67	72.34	-----	-----	-----
Desarrollo de competencias	59.55	64.52	53.98	62.83	70.37	78.72	-----	-----	-----
Integra valores	61.03	65.81	56.64	62.84	68.67	78.72	-----	-----	-----
Se comprende el enfoque pedagógico	64.84	69.03	59.73	68.24	70.37	85.11	-----	-----	-----
Sirven de guía y apoyo	-----	-----	-----	-----	-----	-----	20/20/5	-----	El DPP es una instancia que da acompañamiento al trabajo pedagógico

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

El Secretariado junto con los psicopedagogos **impactaron el trabajo educativo de los docentes dentro del aula y de la escuela**. Debiendo aclarar que por impacto se entiende que los alumnos aprendan más con menos esfuerzo y que los docentes con menos trabajo logren que sus alumnos hagan suyo los conocimientos que les transmiten. Los psicopedagogos generaron cierta incertidumbre a los docentes al iniciar su trabajo de agentes de cambio de la cultura pedagógica de las instituciones, **tal incertidumbre fue disminuyendo cuando los docentes y directivos fueron descubriendo los beneficios brindados por el acompañamiento**.

Para iniciar la interpretación de los indicadores de los beneficios, se tomó como referencia los comentarios que al respecto hicieron los docentes clave, quienes señalaron en un alto porcentaje **que el trabajo realizado por el departamento de psicopedagogía consistió en proporcionar apoyo y ser guía** (45%). Estos términos que emplean resultan significativos; en virtud de que al emplear la palabra “guía”, entendida como señalar el rumbo por donde seguir; en tanto, el vocablo “apoyo”, significa brindar ayuda al que titubea o no sabe cómo hacer algo, o por dónde continuar. Estos términos se complementan entre sí con la finalidad de que los docentes logren comprender y aplicar el enfoque pedagógico propuesto, corregir la práctica docente, mejorar no sólo la planeación, sino también el desarrollo de la clase.

Esta acción de apoyo proporcionada principalmente por el departamento de Psicopedagogía, ha servido a los docentes en general en un 64.84% para comprender el enfoque sociocognitivo. Los docentes con participación alta, mostraron haber obtenido mayor beneficios del acompañamiento de psicopedagogía (69.03%); así como los de participación baja (68.24%); en cambio, los de participación media, disminuyeron un 10%, en relación con los anteriores (59.73%). Los directivos alcanzaron un porcentaje del 70.37%, acerca de la importancia en la transmisión y comprensión del enfoque pedagógico. Finalmente, los psicopedagogos (85.11%), tienen claro que una de sus funciones es precisamente intervenir, ya sea brindando ayuda, apoyo, o bien, guiando a los docentes para que comprendan el enfoque pedagógico

sociocognitivo. Este enfoque **necesito su comprensión dado que la propuesta oficial es el cognoscitivo** y las evaluaciones a las que se ha sometido México a nivel internacional se encuentran basadas en dicho paradigma, haciendo énfasis en las capacidades y competencias. 362

Como quedó expuesto anteriormente, **uno de los beneficios que otorga el acompañamiento es precisamente mejorar la práctica educativa que realiza el docente**; considerando por supuesto que, tanto su comprensión como ajustes se van ir dando en el desarrollo de la misma. **Lo importante de todo esto, radica en que un agente externo a la academia revise y comente los aciertos y las mejoras de la práctica educativa del docente.** Los resultados obtenidos por los docentes en general fue del 64.27%; los de participación alta 69.03%; y, los de participación baja 68.25%; observándose que para los de participación media, la intervención del departamento de psicopedagogía les causó un gran impacto, ya que alcanzaron un porcentaje del 10% menor en comparación con los resultados anteriores (58.41%). Por lo demás, todos los encuestados estuvieron de acuerdo con la participación de este departamento durante el proceso de aprendizaje.

El indicador señalado como “satisfacción del docente”, adquirió resultados interesantes. Mediante su empleo, **intentó medirse el grado de realización del docente durante el desarrollo de la práctica educativa.** En tal virtud, se consideró que el acompañamiento que se les brindó, serviría como instrumento para alcanzar este fin. En cuanto a los resultados, los docentes en general alcanzaron un 64.84%; los de participación alta un 70.32%; y, los de baja un 67.56%; por su parte, los de participación media 59.29%, obtuvieron resultados por debajo de la media en un 5%. Los directivos calificaron con un 74.07% y, por último, los psicopedagogos con un 78.72%. Por lo anterior, queda decir que el acompañamiento por parte del área de psicopedagogía hacia los docentes, ha funcionado hasta estos momentos; y así estos últimos logren alcanzar como meta el sentirse realizados durante el desarrollo de la práctica profesional.

En consecuencia, **existe una relación muy estrecha entre la realización del docente durante el desarrollo de la práctica educativa con el aprendizaje**

del alumno, pues al efectuar el maestro debidamente su quehacer, existe en el grupo mayor control y disciplina, motivación y aprendizaje significativo en el alumno. Se consideran que son tres los aspectos que influyen en el docente para lograr sentirse realizado, y son: 1) Una mejor planeación; 2) nuevo sistema de evaluación; y, 3) la integración de valores.

Respecto a la primera, es decir, la mejora de la **planeación con base en el Modelo “T” proporciona a los docentes una herramienta muy importante para visualizar todos los elementos de aprendizaje** y así poder ordenarlos de tal manera que los alumnos sean capaces de hacerlos suyos con mayor facilidad. Los docentes en general tuvieron un resultado del 61.43%; los de participación alta un 67.09%; y, los de participación baja con un 65.54%; presentando un promedios por arriba de la media; sin embargo, los docentes con participación media con un porcentaje de 54.86%, se ubican 10% debajo de los demás encuestados. Los directivos apreciaron que el acompañamiento ha servido para mejorar la planeación didáctica de los docentes (74.07%), que resulta más del 13% de la media de estos últimos. Los psicopedagogos consideran que su trabajo con respecto a la planeación (59.58%), todavía no logra alcanzar los resultados esperados.

La evaluación es de gran importancia dentro del proceso educativo, ya que en base a ésta puede medirse la efectividad de las acciones didácticas realizadas. En el paradigma tradicional la evaluación es rutinaria y más de tipo memorista; promover cambios que contemplen capacidades y competencias requiere un proceso mental diferente y sobre todo un rompimiento con los antiguos métodos de evaluación.

El rompimiento del paradigma tradicional está realizándose paulatinamente, de ahí que los resultados obtenidos se colocaron en un buen rango debido a su interés. Los docentes en general lograron un promedio del 61.43%; los de participación alta un 65.81%; y, los de participación baja un 64.86%, mostrando estos dos grupos haber **otorgado mayor valor a la mejora realizada respecto a la evaluación**; en tanto, los docentes con participación media (56.19%), descendieron un 10% con respecto a los demás

docentes. Por otro lado, los directivos (66.67%) y psicopedagogos (72.34%), fueron los que observaron las mejoras en la evaluación hecha por los docentes.

La diferencia de percepción posiblemente se deba a que en algunas instituciones los psicopedagogos fueron responsables de elaborar algunas evaluaciones y éstas las realizaron más en el enfoque constructivista.

Un aspecto novedoso para los docentes, consistió en la integración de valores en la impartición de sus clases. Este concepto de “valores”, es muy utilizado en el lenguaje común; aunque, a la vez, está muy olvidado en la práctica. De ahí lo interesante de su sistematización en el desarrollo educativo, pues al considerársele **durante este proceso, existe una mayor probabilidad que los alumnos no sólo los conozcan sino también los practiquen tanto en el ámbito educativo como en su vida diaria**. Cabe decir que esta innovación representa uno de los cambios que pretenden hacerse al proceso de aprendizaje con la implantación del paradigma sociocognitivo, el cual contempla los valores como parte del mismo sistema. Los resultados que se obtuvieron al entrevistar a los docentes en general fue del 61.03%; siguen despuntando los docentes con participación alta (65.81%); por su parte, los de participación baja alcanzaron un 62.84%; en cambio, los docentes con participación media, se mantuvieron a casi 10% por debajo de los de participación alta. Los directivos alcanzaron un promedio del 66.67% y, psicopedagogos del 78.72%; estos últimos, consideraron que los valores representan un beneficio asumido por parte de los docentes y promovido por ellos mismos.

Los últimos tres subindicadores que se contemplaron, atienden aspectos de orden práctico para los alumnos, siendo los siguientes: Mejorar la disciplina; participación de los alumnos; y, desarrollo de competencias. Éstos fueron los resultados más bajos a pesar de estar íntimamente relacionados con los demás. Al parecer los docentes aún **no han comprendido que el trabajo de los psicopedagogos debe repercutir en procesos de mejor aprovechamiento por parte de los alumnos**.

En relación al desarrollo de competencias por los alumnos, presentó un porcentaje medio en los docentes en general (59.55%); los de participación alta (64.52%); y, los de participación baja (62.83%), alcanzando resultados arriba de la media. Los docentes de participación media se mantienen debajo del 10% con relación a los demás. En tanto, los directivos obtuvieron un promedio del 70.37% y psicopedagogía del 78.72%, éstos dos últimos han comprendido mejor la función de acompañamiento y la correlación con el enfoque pedagógico implantado.

Respecto a la **mejora de la disciplina, fue estimada como un resultado secundario a la planeación y dominio del tema**. Los docentes a nivel general reflejaron un 58.03%, al no prestarle importancia a este aspecto; los que más lo valoraron fueron los docentes con participación alta (64.52%); los de participación media (53.10%) y, los de participación baja (58.79%). En cuanto a los directivos (68.52%), consideraron importante el acompañamiento con repercusiones en la disciplina de los alumnos; así como los psicopedagogos (80.85%), estos últimos pudieron observar más de cerca los beneficios del trabajo realizado.

En el último apartado, que consideró la participación de los alumnos, los docentes en general apuntaron con un promedio del 55.77%; esto indica que **no han comprendido del todo que el nuevo enfoque pedagógico pretende que los alumnos participen más activamente durante el proceso educativo**. En este sentido, los resultados fueron los siguientes: Los docentes con participación alta (61.29%) y participación baja (61.48%), se ubicaron por arriba del 60%; en cambio, el porcentaje logrado por los de participación media (48.23%), fue muy bajos en comparación a los demás encuestados. Los directivos (68.52%) y psicopedagogía (72.34%), estimaron que sí hay mejora en la participación de los alumnos en su proceso educativo, lo cual se debió por haberlo propiciado los docentes.

Para alcanzar los objetivos planteados, el Secretariado se interesó por establecer un organismo que atendiera la parte pedagógica de la institución, pues la parte psicológica ya tenía mucho más tiempo instaurada en las

instituciones y su trabajo estaba bien focalizado en aspectos de atención emocional en los alumnos.

Debe considerarse que **hubo un impacto significativo en la práctica de los docentes y sobre todo en el aspecto anímico, al proporcionar seguridad y valor para intentar nuevos cambios.** El impacto alcanzado de parte de los docentes y directivos³ se ubicó en dos indicadores que sobre pasaron el 70% en los resultados. El primero de ellos, refiere a la comprensión teórica del enfoque pedagógico sociocognitivo (73.44%); situación que pone de manifiesto que todavía existe apego al aspecto teórico sobre la práctica. El segundo resultado, obtuvo mejor promedio y señaló la satisfacción de los docentes (72.74%), quienes consideraron que ha mejorado el aspecto académico con sus alumnos; esto puede deberse a que ha mejorado la disciplina de los alumnos (69.13%), al haber cambiado el enfoque pedagógico, de puros contenidos a desarrollar competencias (69.54%) y valores (68.80%); lo anterior, implica que han logrado corregir su práctica docente (68.90%). **Respecto a la parte práctica se valoró menos, a pesar que los cambios en este aspecto, hacen que los alumnos presenten más atención y realicen mejores procesos de aprendizaje,** como es el caso de la planeación de clase (65.02%), tener una mayor participación de los alumnos (65.54%) y cubrir un aspecto muy importante en el proceso educativo, consistente en la evaluación (66.81%).

Otros resultados interesantes por comentar, refiere acerca de los beneficios obtenidos por los grupos encuestados. Los que más valoraron el trabajo realizado fueron los psicopedagogos (75.17%); lo cual resultó comprensible, ya que a éstos se les encomendó dicha función; por su parte, los directivos (70.16%), también valoraron los beneficios del acompañamiento de parte de éstos; a pesar de existir un sentimiento de desconfianza por algunos directivos a las acciones de los psicopedagogos; debiendo decir que estos últimos, sacaron del apuro a aquéllos, dándole seguimiento al trabajo de los docentes y presentando los informes que el Secretariado solicitó. En cambio,

³ Los siguientes porcentajes resultan de la suma de los resultados, de cada indicador, de todos los grupos encuestados.

los docentes, otorgaron menor valor al trabajo realizado por el departamento de psicopedagogía (61.24%); tal vez, porque fue el grupo atendido por el acompañamiento. 367

De acuerdo a la propuesta hecha por el Secretariado, pude concluirse que **los docentes y directivos, todavía no han logrado asimilar del todo la importancia que representa contar con un organismo institucional que proporcione apoyo pedagógico** actualizado (en especial al nuevo paradigma educativo: sociocognitivo) a todos los participantes del proceso educativo.

Indicador 7: Dificultades del acompañamiento

368

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Propuestas poco viables	35.35	34.19	35.84	35.81	42.59	31.92	----	----	----
Más trabajo	54.82	56.77	53.09	55.41	59.26	65.96	----	Muchas actividades	----
Resultados lentos	49.52	41.93	50.44	56.08	62.96	48.94	----	----	----
El docente se siente vigilado	36.86	40.65	31.41	41.21	48.15	63.83	----	----	----
No se resuelven dudas	27.03	25.81	25.66	30.40	37.04	23.41	----	----	----
Falta capacitación en acompañamiento	----	----	----	----	----	----	0/0/5	Falto la forma adecuada de transmitir	----
Falta convencimiento de directivos	----	----	----	----	----	----	0/5/0	Poca cercanía de los directivos con docentes	----
Falta organización directivos	----	----	----	----	----	----	0/5/0	----	Falta apoyo de directivos para el acompañamiento
DPP no tiene clara su función	----	----	----	----	----	----	----	DPP no tiene clara su función y daba terapia.	----
Falta de pedagogos	----	----	----	----	----	----	----	DPP no cuenta con pedagogos	Se tenía sólo psicólogos y faltaban pedagogos.

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Las dificultades que presenta el acompañamiento en los docentes, han ido 369
superándose paulatinamente. Lo anterior se afirma en base a los resultados
obtenidos; el más alto, según la gráfica anterior fue del 63.83%, que señala
percibir el sentirse vigilado. En efecto, **el trabajo realizado tanto por los
psicopedagogos como por el Secretariado, ha ido ganando confianza y
sobre todo autoridad moral**, al ser aceptadas las propuestas de innovación
pedagógica y ponerlas en práctica. Los temores presentados en los docentes
son válidos, ya que al no comprender completamente la propuesta sentían que
era más trabajo y no consideraron el provecho para los alumnos y para ellos.

Los docentes estimaron que la principal dificultad que les impedía aceptar el
acompañamiento, se debía al **incremento de trabajo a sus actividades
cotidianas**; ya que así lo expresaron 54.82%. En este mismo sentido, se
pronunciaron los directivos (59.26%); y, psicopedagogos (65.96%). Estos
últimos, obtuvieron el promedio más alto, debido a que son los responsables
directos en la ejecución de dicha actividad.

**Otra dificultad que señalaron los docentes en el acompañamiento, fue la
prontitud para ver resultados**; tal parece que quisieran que los cambios
fueran automático: **En realidad, éstos se producen de forma lenta dentro de
la escuela, ya que implica modificar estructuras organizativas**, cambiar la
mentalidad acerca de los fines educativos, seleccionar los medios adecuados a
implementar, entre otras cosas; siendo lo más importante que, el cambio lo
aceleran o retrasan los mismos docentes (49.52%). Quienes menos consideran
la rapidez de resultados fueron los de participación alta (41.93%); que en
comparación con otros, se advierte una alza del 8%, sobre todo con los de
participación media (50.44%); y, los que demostraron obtener cambios más
acelerados, fueron los de participación baja (56.08%). Esta situación resultó
interesante, pues los grupos menos organizados y de baja participación,
pretenden obtener resultados rápidamente, sin tomar en cuenta que todo
proceso de cambio se logra a través del tiempo y no de forma instantánea.
Igualmente, los directivos (62.96%) se suman a la búsqueda de cambios
rápidos; debiendo decir que en ocasiones no dan el tiempo suficiente para que

algunas acciones sean asumidas por los docentes, pasando por alto que los cambios de pensamiento son lentos. Finalmente, los psicopedagogos (48.94%), se ubicaron en la media con relación al promedio de los docentes.

370

Otras circunstancias que también fueron considerados como factores que dificultaron el acompañamiento a los docentes, **fue la sensación que sentían éstos de estar vigilados y, como consecuencia desaprobaban las propuestas realizadas.** Dicha sensación, en gran medida puede deberse a la falta de costumbre de ser acompañado por el grupo de apoyo pedagógico (ya sea los integrantes del departamento de psicopedagogía, coordinadores o presidentes de academia); el otro aspecto, se debió a que consideraban que las propuestas realizadas por el Secretariado e implementadas por los psicopedagogos eran poco viables; y, por último que sus dudas no tenían respuestas convincentes.

En relación al primero, esto es, a que el docente se sienta vigilado, el porcentaje según el término medio fue del 36.86%, presentando pequeñas variantes, como se observa en los de participación alta (40.65%) y participación baja (41.21%). Los grupos que expresaron haberse sentido mayormente vigilados fueron los de participación media (31.41%); al igual que los directivos (48.15%), y psicopedagogía (63.83%), siendo estos últimos lo que consideraron mayormente la percepción de los docentes acerca de estar vigilados. El trabajo que realizó el Secretariado al respecto fue importante debido a que los anteriores grupos (directivos y psicopedagogía), **en general, no rendían cuenta a nadie y se manejaban a su propio ritmo**, al tener una instancia externa que da seguimiento a sus proyectos y a los proyectos del SMEL, les ocasionó presión y malestar.

Los docentes consideraron que las propuestas realizadas son viables, ante la pregunta en negativo de “propuestas poco viables” los resultados fueron bastante uniformes de parte de éstos (35.35%) y también de los psicopedagogos (31.92%); los únicos que aumentaron 7% de la media, fueron los directivos con relación a los anteriores.

Respecto a la atención de dudas, los resultados son favorables, **pues admiten que sí hay respuesta para casi todo**. Ante la pregunta que indica: no se resuelven dudas, la media de los docentes fue del (27.03%); sin que existan algunas variantes entre los diferentes grupos de participación de los docentes. Los psicopedagogos (23.41%) y docentes, consideraron sí hay buenas respuestas. Los directivos (37.04%) fueron los que menos satisfechos estuvieron acerca de las respuestas proporcionadas a las diferentes dudas.

371

Los docentes clave señalaron que existen otras dificultades que impiden proporcionar el acompañamiento, consistente en la falta de capacitación del personal que lo lleva a cabo; toda vez que en algunas instituciones no cuentan con pedagogos o no han recibido la información suficiente para que comprendan el proyecto completo; así como **los directores cuando no están convencidos** de las propuestas y además **carecen de una buena organización en su gestión directiva**. Por su parte, el Secretariado reconoce que hubiese sido más conveniente haberles transmitido de manera general el proyecto a los directivos y docentes y no de manera fragmentaria como se hizo.

Un aspecto que **seguimos revisando, radica en hacer una mejor definición acerca de las funciones que deben realizar los integrantes del departamento de psicopedagogía**. Dado que, al estar integrados los departamentos de Psicopedagogía por más psicólogos, existió la tendencia a dar terapias a los alumnos que lo necesitaban. La integración del personal de pedagogía, proporcionó un equilibrio en el trabajo, pretendiéndose que el departamento de Psicopedagogía realizará acciones más de tipo investigación-acción; esta función casi no se realizaba su trabajo era más administrativo como son la evaluación de docentes, admisiones, etcétera, que atención directa a los alumnos. **Finalmente, debe decirse que los directores en general, tienen poco trato con los docentes, debido a la carga de trabajo administrativo** y también a la falta de interés por entablar un diálogo pedagógico con el personal académico.

6.4.3. CONCLUSIONES GENERALES: EL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA FOMENTA Y ACOMPAÑA EL CAMBIO CULTURAL 372

1. Los docentes reconocen la existencia de una instancia interna en su institución, que les brinda acompañamiento pedagógico (81.47%); así como los directivos, en un porcentaje mucho mayor (96.30%). De esto se desprende que existe poca comunicación y conocimiento de las acciones del departamento de psicopedagogía.
2. Determinar al departamento de psicopedagogía como la instancia que acompañara pedagógicamente a los docentes fue un acierto. No obstante, que esta decisión haya implicado actualizar a su personal en aspectos pedagógicos, y ocasionado malestar a algunos coordinadores que se les dificultó delegar trabajo y autoridad (22.12%).
3. El departamento de psicopedagogía, como responsable del acompañamiento pedagógico a los docentes, buscó diferentes maneras de cómo realizarlo; siendo en muchos casos más favorecidas las prácticas informales (34.22%) y de manera esporádica (29.11%).
4. La confianza que generó el departamento de Psicopedagogía al realizar su función, puede considerarse positiva (75.24%); debido a lo difícil de algunos docentes para recibir indicaciones de otras personas que no son maestros; además, en varios casos los directivos no rendían cuentas a nadie. Si bien se considera un resultado aceptable, es necesario seguir avanzando en la misma.
5. El trabajo de los psicopedagogos logró impactar en las prácticas de los docentes (64.27%), así como en la satisfacción de su labor educativa (64.84%).
6. Una de las principales dificultades que estuvo presente al realizar el acompañamiento, fue que los psicopedagogos consideraron haberseles incrementado el trabajo (54.82%); debiendo decir que precisamente en eso consiste su trabajo; mostrándose además un tanto desesperados, pues quisieron ver los resultados rápidamente.

6.5 VARIABLE: LIDERAZGO DEL SECRETARIADO PARA LA MISIÓN EDUCATIVA LASALLISTA: IMPULSA EL CAMBIO CULTURAL

373

6.5.1. INTRODUCCIÓN

La globalización y la sociedad del conocimiento han llevado a cambios sociales muy acelerados y sí la escuela quiere mantenerse vigente en la actualidad requiere repensar su función y su finalidad lo que significa que se encuentra en un período de refundación. Las autoridades educativas han impulsado medidas a nivel de política educativa tendientes a cambiar el paradigma tradicional e integrar el paradigma cognitivo en el modelo educativo mexicano. Para realizar dicho cambio no ha sido suficiente la reforma educativa: la elaboración y publicación de la legislación que impulsa la modernización pedagógica, modificaciones a niveles curriculares y en la actualización de los maestros; de ahí la importancia de la presente investigación que busca llegar a la aplicación de la teoría al trabajo de aula.

Las autoridades educativas lasallistas en México, están conscientes de la necesidad de impulsar y además acompañar un cambio pedagógico en sus instituciones escolares. Por esa razón, crearon un organismo con la finalidad de actualizar su propuesta pedagógica; así, el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista, es el órgano encargado de modernizar la práctica pedagógica de sus centros escolares; respetando desde luego, nuestros principios fundacionales consistentes en: la atención del alumno, la excelencia académica, la formación de valores que contengan una fuerte dosis de conciencia social, entre otros.

Esta tarea representa serios retos a vencer, como sería ubicar la práctica educativa lasallista en los paradigmas actuales y lograr concretar la teoría pedagógica en cada una de las aulas. Para alcanzar este fin, resulta esencial que tanto directivos como docentes adquieran conciencia de lo valioso que representan las nuevas propuestas pedagógicas y sean consideradas por estos últimos para cambiar su práctica dentro del salón de clases; así también,

promover dichos cambios en la organización y estructura de los centros escolares.

Finalmente, sólo resta decir que El Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL), es un organismo novedoso en cuanto a su creación; debiendo señalar nuevamente que su finalidad consiste en impulsar el cambio cultural dentro de las instituciones lasallistas establecidas en México.

6.5.2. INDICADORES

375

Indicador 1: Conoces al asesor pedagógico del Secretariado

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
SI	69.75	70.97	69.91	68.24	83.33	93.62	*****	*****	*****
NO	20.42	21.94	17.70	22.97	12.96	0.00	*****	*****	*****

Los porcentajes restantes al 100% son los anulados o que no contestaron

El Secretariado para la Misión Educativa Lasallista, **dentro de sus funciones tiene el deber de impulsar y dar seguimiento a los cambios culturales (pedagógicos) en las instituciones lasallistas.** Para lograr el fin señalado, el punto de partida fue que el asesor se diera a conocer. Los docentes en general (69.75%) manifestaron que conocían de la existencia y participación del asesor del Secretariado en los procesos educativos realizados en la institución; el profesorado de participación alta (70.97%), participación media (69.91%) y participación baja (68.24), obtuvieron porcentajes muy semejantes en este aspecto. Los maestros que dijeron no conocerlo de manera general, fueron aquéllos que laboran en horarios parciales de clase, es decir, no tienen tiempo completo.

Por otra parte, los directivos fueron el grupo que presentó los porcentajes más altos (83.33%); **sin embargo, surgen interrogantes respecto a ese resultado, debido a que los asesores pedagógicos del Secretariado tenían la encomienda de atenderlos;** sin que exista una posible causa que justifique el promedio obtenido; tal vez, se debió a la rotación de dichos directivos y aún así no se esperaban estos resultados. En cambio, los psicopedagogos (93.62%) alcanzaron el mayor porcentaje en este sentido; lo cual se debió al trabajo que les fue encomendado y además por el seguimiento que los diferentes asesores del Secretariado han tenido con ellos.

En la entrevista con docentes clave no se mencionó este punto, pues dieron por hecho conocerlo. Debiendo señalar que hasta la fecha no ha existido problema alguno al tener acercamiento con directivos y docentes de las diversas instituciones.

Indicador 2: Acompañamiento Pedagógico por parte del Secretariado

377

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Llega a los docentes	64.46	64.54	63.27	66.21	83.33	63.83	5/5/5	-----	-----
Brinda confianza	74.10	78.71	71.24	73.65	85.18	97.83	15/10/10	-----	Tenga buen trato
Ayuda a comprender enfoque pedagógico	71.27	75.49	66.38	72.97	87.04	80.85	----	Es importante la corresponsabilidad	Actualizado en enfoques pedagógicos
Importante evitar dependencias	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Se evita crear dependencia al SMEL	-----
Disposición de aprender	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Profesional con disposición para aprender

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Entre los objetivos del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista por 378 parte de los directivos de las instituciones, radica en impulsar un cambio en la cultura pedagógica dentro de las instituciones educativas, respetando los principios fundamentales de la misión y visión lasallista. **El reto para el Secretario consistió en reinterpretar la filosofía y la práctica educativa lasallista** realizada por más de 300 años y ubicarla en la realidad pedagógica contemporánea.

El primer desafío, implicó ubicar la misión y visión lasallista en los paradigmas actuales; eligiendo el sociocognitivo por responder en lo esencial a la propuesta educativa lasallista. Después, fue necesario que todo el equipo del Secretariado, asimilara ambas propuestas (paradigmas educativos actuales y el lasallista); e hicieran las aplicaciones prácticas contemplando ambas posturas. Debe señalarse que algunos docentes y directivos, les ha costado trabajo modificar sus creencias, tanto en el enfoque antropológico (visión de persona) como en lo pedagógico.

En consecuencia, el Secretariado tenía que **integrar la tradición lasallista con alguna de las nuevas propuestas educativas; por ello, necesitó conocer tanto los principios que mueven al lasallismo, así como la esencia del paradigma sociocognitivo**; asimismo, hacer la relación que existe entre ambos; señalar lo común; y, los elementos que enriquecen cada uno de los modelos. Por su parte, los asesores del SMEL, necesitaban presentar un lasallismo que mantuviera la tradición (la atención prioritaria al alumno) y la actualización en sus métodos pedagógicos. El proceso de trabajo consistió en transmitir el enfoque pedagógico; en primer lugar, a los directivos junto con los docentes, aunque en los hechos, durante las visitas se dio prioridad al trabajo de convencimiento y aclaración de dudas a los directivos. De ahí que, los promedios obtenidos se consideran ganancia, pues no se tenía nada al respecto.

De acuerdo a la gráfica anterior, el personal del Secretariado brindó confianza a los docentes en general (74.10%); los promedios por la participación de los

docentes clasificados en la alta fue 78.71%, los de participación media alcanzaron un 71.24%; y los de participación baja con el 73.65%, en general, se percibió porcentajes similares. Con los directivos (85.18%) hay un aumento del 10%, con respecto a los docentes en general y con los psicopedagogos (97.83%), observándose que se obtuvo casi un total respecto a la confianza. Esto se debió al trato cercano que se ha tenido con directivos y sobre todo con psicopedagogos. Por su parte, **los docentes clave (35%) señalaron que la confianza representa un factor importante en el trato con todos (docentes, directivos y psicopedagogos).**

En general, los docentes (71.27%) consideraron que el **Secretariado jugó un papel importante para comprender mejor el enfoque pedagógico que ha impulsado las autoridades lasallistas y el sistema oficial**; existiendo pequeñas variaciones de porcentaje entre los diferentes niveles de participación de parte de éstos. En tanto, los directivos (87.04%), dieron mayor importancia a la participación del Secretariado con 16% más de la media con relación a los docentes; los psicopedagogos presentaron también un porcentaje alto (80.85%).

Otro indicador que también resulto importante, consistió en el impacto que se tuvo con los docentes, en general (64.46%); los resultados alcanzados pueden considerarse favorables, aunque es necesario mejorarlos. Cabe decir, que nos causó sorpresa el hecho que los docentes en sus tres niveles de participación obtuvieran resultado casi iguales; lo mismo sucedió con los psicopedagogos (docentes de participación alta 64.54%, participación media 63.27, participación baja 66.21% y psicopedagogos 63.83%, circunstancia que dio pauta a pensar que aumentó la relación entre ellos; y los directivos les han transmitido los comentarios y directrices del Secretariado cuidadosamente.

En cambio, los directores (83.33%) consideraron que existió un mayor impacto con los docentes, en un 20% más con relación a los otros; esta situación, muestra que éstos tiene poca comunicación con sus docentes. **Los docentes clave mencionan que sí permeó el trabajo del Secretariado hacia los docentes, pero no con la intensidad que debería ser.**

Por lo demás, el Secretariado ha tenido cuidado de no crear dependencia en algunas personas de las instituciones, pues su función implica únicamente acompañar y no regir en las instituciones. Es importante mencionar que, el cambio cultural requiere la corresponsabilidad de todos los participantes del proceso educativo.

Finalmente, debe decirse que el Secretariado, esta conformado con personal altamente calificado en su área de trabajo, por lo que los profesionales que fueran elegidas deberían cumplir con un perfil específico, como es el buen trato, que tuvieran preparación profesional y sobre todo, disposición para aprender; consideramos que fueron las personas indicadas para este trabajo.

Indicador 3: Aceptación del acompañamiento realizado por el Secretariado

381

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Propuestas del SMEL	73.53	76.13	73.89	70.27	83.34	78.72	15/0/0	Hay rechazo por desconocimiento de la propuesta.	El SMEL ha ido ganando autoridad moral con directivos y docentes
Propuesta de planeación	68.81	69.68	69.91	66.21	75.93	74.47	-----	-----	-----
No ven propuestas del SMEL	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	No ven al SMEL como organismo propositivo	-----

Se integran los porcentajes de 100% y 75%

Dentro de las actividades del Secretariado, una que puede considerarse como primordial, entre otras, consiste en realizar el acompañamiento pedagógico a las instituciones educativas; estando algunas de ellas, instaladas en el paradigma tradicional y demostrando poca aceptación a las propuestas innovadoras. Ante esta realidad, **debería generarse propuestas actualizadas**, y, a la vez, era necesario traducirlas a un lenguaje que fuera comprensible por directivos y docentes; asimismo, **tenía que demostrarse la utilidad práctica**, con implementación rápida y resultados a corto plazo. Bajo estas condiciones, el Secretariado presentó una serie de propuestas; siendo la primera, y, quizá la más importante, la planeación de clase, considerada como clave para iniciar la transformación en los docentes; y, que a su vez, transforme la práctica educativa. Otras propuestas que también hizo el SMEL, fueron las academias; el currículum integrado; la observación de clase; y, la actualización docente en competencias; todas ellas tenían la finalidad de allegar la práctica docente a procesos didácticos más cognoscitivistas; así como a un mayor acercamiento a lo social y con los principios del lasallismo.

Los docentes en general tuvieron un alto porcentaje de aceptación de las propuestas del Secretariado (73.53%), los diferentes niveles de participación tienen poca variación en el porcentaje entre ellos, los psicopedagogos (78.72%) presentan un 5% arriba del término medio de los docentes. Los directivos (83.43%) presentaron una mayor aceptación de las propuestas del Secretariado. Los comentarios de los docentes clave (de las instituciones de alta participación) hicieron énfasis en estar de acuerdo con las propuestas del SMEL.

El Secretariado, con el afán de mejorar la **práctica docente dentro del aula, apuntó al corazón de la misma, que es la planeación de clase**. Ante esta propuesta puntual, percibimos una mayor resistencia por parte de los docentes, al presentar un porcentaje menor al 5%, referente a las propuestas del Secretariado. La resistencia surgió en gran medida, debido a que la planeación sugerida es diferente a la que utilizan (tradicional); por lo tanto, requiere un

mayor conocimiento respecto a capacidades-competencias y valores-actitudes y además, necesita más tiempo para su elaboración. Los docentes obtuvieron resultados uniformes; en general fue del 68.81%, de ahí giran con variaciones del 1% o 2% con relación a los de alta, media y baja participación. Los directivos (75.93%) y psicopedagogos (74.47%) aceptaron la propuesta de planeación hecha por el Secretariado; a pesar de que eso representaba cambiar formatos y aprender ellos mismos a elaborarla.

383

El sentimiento que en algunas ocasiones se generó en el **Secretariado es que hay un rechazo de la propuesta pedagógica, por parte de los docentes, por desconocimiento de la misma.** A la vez, no ven al SMEL como un organismo propositivo en búsqueda de mejores opciones para sus alumnos y docentes. El Secretariado ha ido ganando presencia y autoridad moral con directivos y docentes por las propuestas pedagógicas realizadas pero todavía hay muchas áreas de oportunidad por alcanzar.

Indicador 4: Beneficios del acompañamiento del Secretariado

384

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Mejora la práctica pedagógica	71.26	70.32	71.24	72.30	83.33	74.47	10/0/0	Se han hecho propuestas de innovación a los docentes.	Se ha dado continuidad a los proyectos establecidos.
Anima a cambiar	74.11	73.55	74.78	73.65	81.48	85.11	-----		
Relación con otros docentes	39.13	36.13	41.15	39.18	64.81	68.08	5/0/0	-----	-----
Mejora organización institucional	68.24	65.81	66.82	72.98	72.22	74.47	-----	-----	-----
Conocimiento pedagógico teórico y práctico	75.62	77.42	72.57	78.38	87.04	78.73	-----	-----	-----
TOTAL									

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

El Secretariado consideró importante saber la percepción de los docentes respecto a los beneficios obtenidos con el trabajo realizado por este organismo.

Los resultados obtenidos pueden considerarse aceptables, aunque no son los deseados. Son válidos porque no es nada fácil que tanto directivos como docentes, admitan que un organismo externo a su institución, les dé lineamientos, efectúen una supervisión y controlen los avances obtenidos. También resultó difícil, tratar de cambiar la percepción de directivos y docentes acerca de sentirse vigilados por tener un organismo de apoyo que brinde asesoría sólida y actualizada. Lo más significativo de este indicador, radica en que directivos y psicopedagogos obtuvieron los promedios más altos; por lo tanto, apreciaron los beneficios del acompañamiento realizado.

El Secretariado participó a los docentes de las instituciones lasallistas, mejoras que se ordenan en tres aspectos: 1) El conocimiento teórico; 2) La actitud preactiva de revaloración ante su práctica educativa; y 3) La actualización a la práctica pedagógica en el modelo sociocognitivo.

Respecto a la parte que señala la transmisión de teoría pedagógica, fue el rubro con alcanzó mejor promedio. Los docentes en general, obtuvieron un (75.62%), observándose pequeñas variantes en los de participación alta (77.42%), con relación a los de participación media (72.57%), y participación baja (78.38%) y los mismos psicopedagogos (78.83%). **Los directivos muestran a la parte teórica como algo importante que se les ha ofrecido,** tienen 87.04%, es más del 10% arriba del porcentaje de los docentes de participación alta. Los resultados muestran que el personal del Secretariado mostró a directivos y docentes que tiene un dominio suficiente en lo teórico y en lo práctico del enfoque pedagógico sociocognitivo y lograron motivarlos para buscar información de este paradigma.

Por lo que hace a la actitud de los docentes, en general los porcentajes fueron favorables; siendo ésta muy difícil de cambiar, y aún más, cuando los docente llevan mucho años de práctica educativa tradicional. Así, los resultados obtenidos por los docentes en general fue del (74.11%); existiendo una mínima

variación con relación a los docentes de los diversos niveles de participación. Los directivos (81.48%) y los psicopedagogos (85.11%) consideraron que se les ha ayudado más para realizar cambios en su trabajo.

386

Vinculado al anterior indicador, está la pregunta específica de “mejora la práctica pedagógica”. Los resultados logrados fueron altos, respecto al intentar actividades diferentes a las tradicionales para mejorar la práctica educativa en el aula. Así, los docentes y psicopedagogos alcanzaron porcentajes muy semejantes; en general, los docentes obtuvieron un (71.26%); de este promedio, la variación fue del 1% máximo 3%, con relación a los psicopedagogos. Los directivos valoraron más este aspecto, con un 10% arriba de los docentes con el más alto promedio. Los directivos y los docentes clave (10%) consideraron que el impacto del Secretariado, en el trabajo de los profesores dentro del aula ha sido importante.

A instancia del Secretariado, las **instituciones revisaron su estructura organizativa con el fin de adecuarla al enfoque pedagógico** implantado. En las pláticas sostenidas con los directivos, nos dimos cuenta que sí realizaron las adecuaciones siguientes: reglamentos, trabajo dinámico en los alumnos, más visitas a museos y sitios de interés de los estudiantes. En general, los docentes obtuvieron un porcentaje del (68.24%), cantidad que fue semejante en casi todos los grupos encuestados. Los que aumentaron entre un 4% y 6%, fueron los docentes de participación baja (72.98%), los directivos (72.22%) y psicopedagogos (74.47%); observándose en **los directivos disposición para realizar cambios a la estructura de la institución**; aunque hace falta que alguien los acompañe en el cambio.

De acuerdo a las acciones antes comentadas, los resultados muestran que **el trabajo realizado entre los docentes, ha sido deficiente** (39.13%), según la cantidad de participantes en los cursos ofrecidos. **Debe considerarse que de acuerdo al número de docentes que laboran en las instituciones, la participación en reuniones extra institucionales requiere de más tiempo.** Los grupos que ha tenido más trabajo respecto a cursos, talleres y reuniones de organización, fue el de directivos (64.81%) y psicopedagogos (68.08%) sus

porcentajes son superiores en comparación con los maestros. **Los docentes clave comentaron que sí hubo un enriquecimiento al relacionarse con docentes y directivos de otras instituciones.**

Indicador 5: Dificultades del acompañamiento por el Secretariado

388

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Propuestas poco viables	35.53	41.94	35.84	28.37	12.96	44.68	0/5/0	Dar a conocer con más claridad la propuesta.	-----
Mayor trabajo	56.52	58.06	56.20	55.40	40.74	61.70	5/5/5	-----	El trabajo requiere planeación.
Acompañamiento esporádico	62.95	61.29	64.16	62.84	51.41	76.60	-----	-----	-----
El docente se siente vigilado	28.74	31.61	25.22	31.08	22.22	57.44	-----	-----	-----
No se resuelven dudas	22.87	20.65	21.24	27.70	22.22	31.92	-----	-----	-----
Resistencia directivos	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0/5/0	A los directivos les cuesta hacer cambios	-----
Falta exigencia del SMEL	-----	-----	-----	-----	-----	-----	5/0/5	-----	-----
Falta de formación								Falta formación de docentes y del SMEL	-----
Reconocer errores								Falta reconocer errores en el SMEL	-----
Falta fundamentar propuestas	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0/0/5	-----	-----

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Resulta comprometedor acompañar a una persona en su proceso de crecimiento personal. En primer lugar, debe sentir la necesidad de que alguien le ayude; y además, permitirlo; ya sea en el aspecto personal o bien, profesional. Igualmente, debe considerarse que **el acompañante sea una persona capaz de realizar dicha actividad**; esto significa madurez personal y conocimiento profesional. Realizar el acompañamiento a una institución es más difícil, por el número de personas y funciones; si bien es cierto que, todos deberían buscar la misma finalidad, en muchos casos, se requiere clarificar y orientar a los directivos y docentes con relación a la misión educativa lasallista de forma actualizada para los alumnos/as de principios del siglo XXI.

Las visitas realizadas por el personal del Secretariado a las instituciones, fueron organizadas según las necesidades existentes y para continuar el seguimiento a proyectos específicos propuestos por dicho organismo; o bien, en apoyo a las institucionales. El número de instituciones por atender varía según el nivel; por eso, fue importante hacer una buena planeación por parte del SMEL; así como contar con un equipo de acompañamiento dentro de las instituciones (psicopedagogía). **La principal dificultad que se presentó para brindar un verdadero acompañamiento a las instituciones educativas de parte del Secretariado, se debió a las visitas espaciadas** (tres durante el curso escolar). Así lo percibieron los docentes en general (62.95%), este promedio no varía entre el profesorado de los diferentes niveles de participación (máximo 2%). Esta situación no es fácil de resolver, debido a la gran cantidad de instituciones que tiene que atender cada asesor y también influyó un presupuesto limitado.

Por su parte, los directivos (51.41%), no consideraron como problema lo esporádico del acompañamiento de parte del personal del Secretariado; posiblemente se debió por la dinámica de trabajo administrativo y pedagógico que tienen que cumplir; o bien, porque no deseaban mayor presencia de éstos. **Los psicopedagogos (76.60%), como responsables de impulsar los cambios pedagógicos, fueron los que presentaron más dificultades con los directivos y docentes**, que mostraron resistencia a efectuar dichos

cambios; de ahí que, solicitaban con más frecuencia la presencia del personal del SMEL.

Otra situación que fue considerada como dificultad en el acompañamiento, fue la creencia que surgió en algunos docentes acerca de que el **Secretariado les incrementó el trabajo. Esta percepción es real, pues todo cambio requiere no sólo hacer un esfuerzo para comprenderlo e implementarlo, sino también realizar cosas diferentes**; incluyendo el trabajo grupal y personal que en muchas ocasiones rebasa el tiempo destinado para la escuela. Los niveles de participación de los docentes en general (56.52%), estuvo cercano a la media con relación a los de participación alta (58.06%); en tanto, los de participación media obtuvieron un 56.20%; y, los de participación baja, lograron un 55.40%. Por su parte, los psicopedagogos (61.70%), señalaron que el incremento del trabajo, les dificultó realizar el acompañamiento.

La falta de propuestas viables, fue otro indicador que se midió; sin embargo, los resultados alcanzados no fueron **los esperados en los docentes y en los psicopedagogos**; tal vez se debió a que consideraron que al emplear el nuevo enfoque educativo tendrían más trabajo; otra posible causa, consistió en que en muchas ocasiones no son capaces de discriminar las acciones que ya no son viables y lo que hacen es sumar las nuevas actividades a las que ya tenían. Los resultados en los docentes son variables, la media de ellos fue del (35.53%); los que alcanzaron alta participación (41.94%), al igual que los psicopedagogos (44.68%) señalaron que existe un gran número de propuestas que son difíciles de realizar. Los docentes de participación media (35.84%) y sobre todo los de participación baja (28.37%) en menor grado estimaron como no viables las propuestas del Secretariado. Los directivos (12.96) estimaron poco la inviabilidad de las propuestas; sin embargo, casi todo lo que se propone puede realizarse.

Respecto al acompañamiento brindado por parte del personal del Secretariado, podría parecer como una vigilancia en los docentes, directivos y psicopedagogos; esto se debió porque **no había un seguimiento sistemático del trabajo de todos ellos**, y al haber una instancia externa, pensaron que se

les vigilaba su trabajo. Los psicopedagogos fueron los que más creyeron estar vigilados (57.44%) por el SMEL. Esta circunstancia, debido a que a este grupo fue el encargado de dar seguimiento a los docentes en la parte pedagógica. Los docentes en general, se percibieron vigilados en un 28.87%, los de participación alta con un porcentaje del 31.61%; y, los de baja con un 31.08%; presentando un aumento del 3%, con respecto a la media; en cambio, los de participación media (25.22%) disminuyeron un 3% con relación a la media. Los que menos consideraron que se hizo un trabajo de vigilancia, fueron los directivos (22.22%).

Un último aspecto que se cuestionó y que podía causar dificultad en el acompañamiento del Secretariado es dejar dudas pedagógicas a directivos y docentes. Los docentes en general (22.87%) obtuvieron una percepción baja al respecto; los de participación alta (20.65%); participación media (21.24%); y, directivos (22.22%), alcanzaron promedios bajos, a diferencia de los docentes con participación baja (27.70%) y psicopedagogos (31.92%), quienes tuvieron un promedio más alto que la media de docentes.

Los docentes clave consideraron otros elementos que han impedido el acompañamiento por parte del Secretariado, uno de ellos consistió en la resistencia presentada por los directivos (5%) de que una instancia externa a su institución realice el acompañamiento; otra opinión, señaló que faltan fundamentos teóricos a las propuestas del Secretariado (5%); cabe decir que respecto a este último comentario parece más un acto de justificación por no realizar las acciones encomendadas; y finalmente, también manifestaron que falta exigencia por parte del Secretariado para que las políticas y acciones propuestas se realicen con mayor celeridad.

La reflexión que hizo el personal del Secretariado sobre el particular, fue que **hace falta mayor claridad al dar a conocer sus propuestas, principalmente con los directivos**; ya que a este grupo en general, le cuesta trabajo realizar cambios en su práctica organizativa y pedagógica. También, faltó establecer indicadores claros de formación para los docentes.

Indicador 6: Impacto de las acciones del Secretariado

392

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psico-Pedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Acompañamiento directivos	68.43	71.71	68.15	65.54	79.63	87.23	-----	-----	-----
Cursos impartidos	73.54	82.58	69.03	70.94	79.63	74.47	-----	-----	-----
Documentos publicados	64.65	67.74	64.16	62.16	79.63	78.72	-----	-----	-----
Formato de planeación de clase	75.80	72.91	74.78	80.41	81.48	79.73	-----	-----	-----
Reunión con directivos	68.62	71.61	69.03	64.86	77.78	78.72	-----	-----	-----
Acompañamiento a docentes	67.48	70.32	65.93	66.89	79.63	82.98	-----	-----	-----
Proyecto educativo	75.05	80.65	70.35	76.35	81.48	80.85	-----	-----	-----
Academia de corte investigativo	56.34	58.71	51.77	60.81	61.11	70.21	-----	-----	-----
En general ha impactado en la Institución	-----	-----	-----	-----	-----	-----	5/5/5	-----	Hay cambios en la institución en organización y en programas

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

Una de las acciones realizadas por el Secretario, fue impactar en primer lugar, la práctica educativa desarrolla en el aula. Para lograr dicho impacto, **fue necesaria la participación activa de los directivos y del departamento de psicopedagogía, nombrándolos como grupos de animación**; toda vez que, los primeros, cuentan con autoridad real hacia los docentes; y a los segundos, se les delegó poder, aparte de tener autoridad moral, por ser el grupo de apoyo pedagógico institucional. Al observar el cuadro anterior, se percibe claramente que los promedios más altos en los diferentes indicadores, lo alcanzaron los directivos y psicopedagogos; esto demuestra que el trabajo realizado con estos dos grupos fue bastante considerable, aunque se esperaban resultados mejores. Sin embargo, **es satisfactorio lograr que los directivos y psicopedagogos, grupos difíciles de convencer, más el primero que el segundo, muestren una opinión favorable a las acciones del Secretariado**. Con los docentes se obtuvieron porcentajes menores, debido a que se dispuso de menos tiempo real de atención hacia ellos y no se tuvo contacto directo con todos.

La planeación de clase representa un elemento estratégico, debiendo considerársele como el inicio de transformación de la práctica docente, con un paradigma moderno (sociocognitivo). Cabe decir nuevamente, que **la planeación centrada en el Modelo “T”, contiene los fundamentos para desarrollar capacidades-habilidades (competencias), valores-actitudes, además de los contenidos propios de las asignaturas**; siendo éstos los requerimientos que solicitan los paradigmas modernos.

Los docentes en general (75.80%) estimaron que la planeación de clase propuestas por el Secretariado, tuvo impacto en su formato de planeación de clase; en cambio, los de participación baja (80.41%), fueron los que sintieron un mayor impacto; esto se debió en gran medida, a que son instituciones que cuentan con una menor organización y mínimo seguimiento por parte del grupo de apoyo pedagógico; de ahí que, al recibir una propuesta ordenada, que está fundamentada haya sido aceptada. Los maestros con participación alta (72.91%) y media (74.78%) alcanzaron un resultado favorable por lo que hace al formato de planeación; quizá esto sucedió, porque tienen una mejor

organización institucional; e incluso, el grupo de apoyo pedagógico, les brinda un acompañamiento más cercano.

Los directivos (81.48%) y psicopedagogos (79.73%), alcanzaron resultados semejantes; considerando que la aportación de la planeación de clase ha sido importante para iniciar (en algunos casos) o continuar con la transformación de la práctica educativa de los docentes. El formato de planeación de clase propuesto por el Secretariado, **además de cumplir con los requerimientos del modelo sociocognitivo**, permite cumplir con la propuesta oficial, al ser flexible según las necesidades de cada institución.

Una acción que el presente trabajo de investigación no consideró, **aunque también nos hemos ocupado de ésta, implica “El Proyecto Educativo”**, que consiste en un plan de trabajo que proporciona orientaciones y rutas a seguir. Si bien es cierto que, el citado proyecto contempla en mayor medida el orden organizacional de la institución; también proporciona lineamientos, acciones concretas, pertinentes y evaluables, que sirven para impulsar la mejora general en la institución; ya sea en el campo pedagógico, organizacional o estructural.

El Proyecto Educativo (PE), surgió hace más de diez años, por iniciativa del Secretariado; adelantándose a la propuesta oficial (Proyecto Escolar), por casi cinco años. En dicho proyecto, se han realizado adecuaciones y trabajo de capacitación a los directivos y docentes para que comprendan la dinámica y finalidad del mismo; siendo necesario que éstos cambien la idea que tienen acerca del PE; ya que algunos lo consideran un documento más por entregar y siguen trabajando igual. Al respecto, la labor del Secretariado consistió en ayudar en su elaboración; y, sobre todo continuar con el seguimiento de los proyectos de desarrollo que fueron generados por el mismo. Esta situación originó que directivos y docentes, tomaran con responsabilidad el PE, el cual ha permitido alcanzar las metas en tiempo y forma.

Los docentes a nivel general (75.05%), lograron un porcentaje admisible de aceptación del impacto en cuanto al PE., estimándolo como un instrumento que

ayuda a ordenar y priorizar las acciones que deberán realizarse en la institución. Los docentes con participación alta (80.65%), directivos (81.48%) y psicopedagogos (80.85%) valoraron la importancia del P.E., en su institución, por proporcionar dirección y orden. Por su parte, los de participación baja (76.35%) se ubicaron arriba de la media de los docentes; en cambio, los de participación media (70.35%) dieron menor importancia al P.E., con un 10% menor que los docentes de participación alta. Las causas que originaron el resultado obtenido por estos últimos, no se encontraron.

El Secretariado con el fin de lograr la transformación de la práctica docente, **implementó una serie de cursos de actualización para éstos. Los cursos y talleres trataron temáticas variadas**, esto se debió por la importancia de cubrir aspectos como son: la identidad institucional (filosofía educativa); pedagogía en el enfoque sociocognitivo; aspectos humanos (comunicación, autoestima, etcétera.); organizacional (elaboración de proyectos educativos); y, procesos de aprendizaje de los alumnos. La valoración de cada curso ya fue analizada anteriormente; en este apartado se evaluará de manera global. **Los cursos por el porcentaje que obtuvieron, presentaron un impacto positivo en los docentes.** Éstos en general (73.54%), consideraron que impactó en su práctica docente, los cursos impartidos o promovidos por el Secretariado; quien les dieron mayor importancia fueron los maestros de participación alta (82.58%) en comparación con los de participación media (69.03%) y baja (70.94%); observándose que estos últimos no dieron importancia a los cursos; quizá esto se deba a su menor comprensión y participación en los proyectos propuestos por el Secretariado. Los directivos (79.63%) y los psicopedagogos (74.47%) consideraron como favorable el impacto de las acciones del Secretariado respecto a la formación que se brindó a los docentes y directivos. El impacto de los cursos se percibe en el cuadro siguiente que señala los cambios en la práctica profesional.

El acompañamiento que realizó el Secretariado, fue valorado en tres aspectos: 1) en la reunión con los directivos (68.62%); 2) Acompañamiento a directivos a través de visitas a las instituciones (68.43%); y, c) acompañamiento a los docentes en las visitas a las instituciones (67.48%), es significativo que los

resultados alcanzados por los docentes en general, sean similares en los tres aspectos. Sobre estas bases, **puede considerarse que el acompañamiento brindado por los asesores del Secretariado fue aceptable**; ya que además, estuvo complementado a través de la vía telefónica, Internet o por videoconferencia. 396

Las reuniones con los directivos se celebraron dos veces al año; la primera, con la finalidad de comentar y establecer las líneas de trabajo del siguiente curso escolar; asimismo, **se comentaron ciertas situaciones, llegando a celebrar acuerdos institucionales**; en la segunda junta, se da seguimiento a lo acordado en la primera. Dichas reuniones con los directivos han trascendido a los docentes, al grado que ellos han percibido sus beneficios de tener programas y actividades orientadas a alcanzar los objetivos educativos. Los resultados fueron homogéneos en los tres niveles de participación de los docentes: alta con (71.61%); media (69.03%); y, el menor porcentaje logrado fue el de los maestros con participación baja (64.86%). Los directivos (77.78%) y psicopedagogos (78.72%), fueron los grupos que más beneficios han encontrado a las reuniones sostenidas con los directivos de todos los niveles.

Otro indicador que atiende a los directivos, fue el acompañamiento que se les proporcionó durante las visitas a la institución. **El acompañamiento tiene la finalidad de orientar, animar y revisar que los acuerdos tomados en la reunión de directivos** se vayan cumpliendo en tiempo y forma; además de clarificar dudas, cuando las hay. Los docentes en este aspecto, demostraron tener menor apreciación del acompañamiento a los directivos, y aún así los resultados fueron buenos; logrando un promedio general los docentes del (68.43%); los de participación alta (71.71%), subieron un 3% en comparación con los de participación media (68.15%), quienes se ubican en la media; y, los de participación baja (65.54%) descendieron un 3%; estos porcentajes demuestran la percepción homogénea que tienen los docentes respecto al acompañamiento que el Secretariado brindó a sus directivos.

Los directivos estimaron que el acompañamiento otorgado por parte de los asesores del Secretariado ha sido bueno (79.63%), este resultado es 397 significativo, ya que una de las acciones prioritarias consiste en atender a los directivos; puesto que ellos son los que aceleran o detienen las propuestas de trabajo de la institución o del Secretariado. Los psicopedagogos percibieron con más intensidad lo valioso del trabajo del SMEL, así como los directivos (87.23%); este porcentaje es superior, por casi un 20%, con relación a la percepción de los docentes; y, un 8% más de percepción de los mismos directivos. Es importante la visión que tienen los psicopedagogos, al ser los encargados del seguimiento pedagógico con los docentes; e incluso, poner en marcha los proyectos de innovación, ya que perciben mejor la disposición de los directivos con respecto a los nuevos proyectos.

Con el fin de impulsar a los directores y psicopedagogos, a que fueran los promotores del acompañamiento en su institución, **se inició el programa de actualización propuesto por el Secretariado**, comprometiéndolos a continuar las acciones propuestas. El acompañamiento a los docentes se realizó principalmente en las academias, en los cursos que se impartieron y en situaciones informales dentro de la institución. A pesar de no haber sido una acción de primer orden, percibieron que había un buen acompañamiento para con ellos; en general, éstos alcanzaron un promedio del (67.48%); los que menos sintieron la situación de acompañamiento, fueron los de participación media (65.93%); al igual que los de participación baja (66.89%). Los resultados son comprensibles, pues **los docentes quisieran que fueran más frecuentes las visitas y que se tuviera más contacto con ellos.** Los directivos (79.63%) y psicopedagogos (82.98%), alcanzaron mejores promedios, al sentirse mejor acompañados que los docentes; de ahí que haya mejoras sustanciales entre el 12% y 15% respectivamente. Estos porcentajes fueron importantes, debido a que los grupos de animación consideraron adecuada la intervención de los asesores del Secretariado.

Los documentos emitidos por el Secretariado, sirvieron para unificar el enfoque pedagógico y proporcionar orientación en el trabajo de los departamentos de psicopedagogía y de las academias. De manera general, los

porcentajes de los docentes con respecto a la importancia y aplicación de los documentos, fueron del 64.65%; los de participación alta (67.74%), presentaron una pequeña variación con relación a los de participación media (64.16) y participación baja (62.16%); esto hace concluir que faltó difusión y estudio de los documentos publicados por el Secretariado.

Los directivos (79.63%) y psicopedagogos (78.72%), manifestaron tener un mejor conocimiento de los documentos; casi un 15% más a la media, comparada con la media de los docentes; situación que hace concluir que muchos documentos se quedaron en el escritorio de los directivos sin llegar a manos de los docentes; asimismo, que en el trabajo realizado en las academias, no han considerado el estudio de dichos documentos.

La academia de corte investigativo necesita tener una sólida teoría pedagógica en la que fundamente sus propuestas innovadoras; de ahí **la importancia de la publicación de los documentos elaborados por el Secretariado**. Si la academia no planea el estudio y analiza estos documentos, será más difícil que el docente le dedique un tiempo extra a esta lectura. Los promedios en general fueron similares en los grupos encuestados con excepción de los psicopedagogos. La media de los docentes, fue del (56.34%); los que le dieron mayor importancia a la academia, fueron los de participación baja (60.81%) y los directivos (61.11%); los de participación alta, obtuvieron un (58.71%); y, los de baja el (51.77%). Los psicopedagogos como responsables de las academias consideraron que éstas les han traído más beneficios (70.21%), con un porcentaje del 14% mayor con relación a la media de los docentes.

Los docentes clave (15%) hicieron una breve reseña acerca de los beneficios que les trajo la participación del Secretariado; señalando que **hubo un impacto positivo en toda la institución. Éste fue el deseado desde el principio, toda vez que se generaron procesos de cambio institucionales** tanto en la organización como en los programas educativos; buscando la actualización del personal docente con respecto a los paradigmas educativos actuales.

6.5.3. CONCLUSIONES GENERALES. LIDERAZGO DEL SECRETARIADO PARA LA MISIÓN EDUCATIVA LASALLISTA: IMPULSA EL CAMBIO CULTURAL

399

1. El personal del Secretariado, como responsable de impulsar un cambio cultural pedagógico en las instituciones educativas lasallistas, tuvieron una buena presencia entre los psicopedagogos (93.62%) y directivos (83.33%); no pudiendo decir lo mismo con relación a los docentes (69.75%), ya que faltó más acompañamiento a estos últimos.
2. La reinterpretación de la filosofía y práctica educativa lasallista, está centrada en el paradigma sociocognitivo, el cual desarrolla los procesos mentales (cognitivos) a través de una fuerte base social (humana). De ahí, se desprende que tanto directivos y docentes, hayan sentido confianza en el acompañamiento brindado por el Secretariado (74.10%).
3. Paulatinamente, fueron aceptadas las propuestas del Secretariado por parte de los docentes; obteniéndose credibilidad (73.53%). Por su parte, los directivos fue el sector escolar que presentó mayor aceptación y confianza (83.34%).
4. Las modificaciones en las concepciones y en las prácticas no son fáciles debido a que cada persona tiene que sentir la necesidad de ser ayudada. El camino seguido por el Secretariado para dicho cambio fue en un primer momento externo a los sujetos al demostrar a directivos y docentes, las necesidades actuales y las transformaciones que se requerían para continuar cumpliendo la misión lasallista. Posteriormente se enfocaron las acciones hacia cuestiones más cercanas a lo escolar. Por los impactos alcanzados se considera válida esta ruta.*
5. Los cambios en la estructura de las instituciones educativas es una muestra del impacto tenido (68.24%); el que se percibe con los tiempos brindados a la academia, el cambio de formato de planeación, el fortalecimiento de los departamentos de psicopedagogía y los programas de actualización implementados para los docentes y personal en general.
6. El número de instituciones lasallistas en el Distrito México Sur (nivel Preescolar 12, nivel Primaria 18, nivel Secundaria 17 y nivel Bachillerato

14) no permitió que el Secretariado realizara un acompañamiento más frecuente, aunque en todos los casos siempre fue sistemático.*

400

7. Los impactos que el Secretariado consideró más significativos, fueron el establecimiento de la planeación de clase acorde al modelo “T” (75.80%); la elaboración del proyecto educativo (75.05%); las reuniones con directivos, que permitieron entablar mejor comunicación entre ellos al compartir sus experiencias (77.78%); los documentos publicados por el Secretariado, que ayudaron a unificar conceptos y teorías con los directores (79.63%); no obstante, que no todos los docentes tuvieron conocimiento de esta información (64.65%).

6.6. PERCEPCIÓN DE MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA VISTA DESDE LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES

401

6.6.1. INTRODUCCIÓN

El Secretariado en ejercicio de sus funciones, implementó varias acciones con la finalidad de realizar cambios en el proceso educativo que imparten los docentes; invitándolos primero a conocer el enfoque sociocognitivo (aprendizaje-enseñanza), para que después lo aplicaran en sus clases.

En este apartado, trataremos la percepción de mejora de las prácticas educativas desde el punto de vista de los alumnos y de los propios docentes. Por lo que hace a los primeros, la mejora estuvo centrada en tres indicadores: a) la motivación del alumno a participar en su proceso educativo, de aprender a aprender; b) el desarrollo de capacidades-habilidades; y, c) acrecentar valores en éstos. En el caso de los docentes, se consideraron ciertos aspectos como: sentirse exitosos en su profesión; percibir que sus alumnos aprovechan mejor las enseñanzas, induciéndolos al aprender a aprender; e, impartir sus clases de forma amena, para que se sientan más relajado durante su labor; entre otras.

Resultó valioso haber obtenido información respecto a los avances realizados, ya que nos permitió tener una visión clara acerca de los mismos y, así fortalecer las acciones que facilitaron el desarrollo de capacidades-habilidades, valores-actitudes y la asimilación de contenidos académicos, de parte de los alumnos y de los propios docentes.

Finalmente, debe señalarse que ambas partes, es decir, alumno y docente, representan piezas claves dentro del proceso educativo; puesto que el estudiante aprenderá mejor si tiene quién le enseñe; y, el profesor no puede ejercer su labor, si no tiene alumnos. Esta situación, está considerada en el lasallismo, al preocuparse por la actualización de su profesorado para que impartan sus clases con calidad y de acuerdo a las exigencias de la época; y, de los alumnos, debe recordarse que éstos representan el centro de atención en sus instituciones, sobre todo, a los más necesitados.

6.6.2. INDICADORES

402

Indicador 1: Participación de los alumnos en su proceso educativo: aspecto cognitivo

Respuesta	Alumnos General	Alumnos Alta	Alumnos Media	Alumnos baja
Le permiten participar en clase	60.07	67.33	63.72	72.01
Trabajo tradicional: resúmenes	68.56	75.79	60.98	69.19
Dictado de cuestionarios	39.60	35.24	41.96	42.77
Le hacen pensar	76.65	75.98	79.61	72.95
Trabaja en grupos	44.09	38.78	47.45	47.17
Le gusta participar por sí mismo	62.73	59.85	63.72	65.72
Las clases motivan para seguir aprendiendo	59.51	55.71	62.94	60.06

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

El Secretariado implementó una serie de acciones a los directivos y docentes, con la finalidad de empezar a trabajar empleando un enfoque teórico y práctico actualizado (paradigma sociocognitivo), **en beneficio de los alumnos**; pudiendo mencionar entre ellos: que reciban clases más atractivas y significativas para el momento que están viviendo; y, lo más importante radica en **motivarlos a aprender a aprender por iniciativa propia**. Realizar este cambio representó todo un reto, debido a las circunstancias personales y sociales existentes en los alumnos.

Los docentes a través de una adecuada metodología, podrán llevar a los alumnos al umbral del aprender a aprender por iniciativa propia. Los resultados obtenidos son congruentes, viéndolos de manera conjunta; los cuales **muestran que los docentes y alumnos se encuentran en un momento coyuntural, todavía no dejan del todo el paradigma tradicional, haciendo serios intentos por tener procesos didácticos más participativos**. Se consideraron varios subindicadores; unos nos muestran algunos adelantos; y, otros, que continúan anclados en el pasado.

Los subindicadores, **revelaron que todavía se practican acciones tradicionales**, como el dictado de cuestionarios (39.69%); la elaboración de resúmenes (68.56%); y, el poco trabajo realizado de forma colaborativa (44.09%); el resultado que más destacó, fue el de seguir elaborando resúmenes (68.56%); no podemos descartar la validez de los mismos, sin embargo, falta que el docente implemente estrategias para que los alumnos sean más participativos y desarrollen más capacidades (competencias). Debe reconocerse que los alumnos de las instituciones con participación alta, también obtuvieron el mejor porcentaje (75.79%); ya que los docentes de estas instituciones han sido los más comprometidos, tienen una mayor formación; y, además siguen manteniendo esta estrategia de aprendizaje.

Los alumnos consideraron que **muy pocas veces trabajan de manera colaborativa** (44.09%); las causas de dicha actitud por parte de los docente

pueden ser varias: a) Los alumnos se indisciplinen haciendo movimientos y ruidos que molesten a otros grupos; b) la estructura física de los salones les impidan realizar actividades colaborativas; c) la normatividad sea muy rígida e impida tener otro tipo de trabajo grupal; y, d) quizá la más aceptada, que el docente considere que los alumnos no saben trabajar de manera colaborativa y por eso no les ponen ese tipo de actividades. Llama la atención el bajo porcentaje obtenido por los alumnos de las instituciones con alta participación (38.78%); ya que las otras escuelas tienen casi un 10% de diferencia con relación a la alta en este sentido. En las instituciones con menor participación, parece que sus docentes están teniendo mejores procesos de trabajo grupal, aunque en general se consideran bajos.

El último subindicador referente al enfoque “tradicional” es dictado de cuestionarios; aunque esta actividad se realiza principalmente en el nivel de Primaria y Secundaria, no deja de reflejar la poca evolución de algunos docentes respecto a métodos pedagógicos más actualizados (39.60%). Los que recurren más a esta práctica fueron los docentes con participación baja (42.77%), situación que resulta lógica, dado la falta de actualización e implementación de nuevos enfoques pedagógicos.

En cuanto a los subindicadores que muestran una permanencia en prácticas tradicionales; observamos que **los alumnos manifestaron que existen prácticas diferentes a las tradicionales**, revelándose los intentos por evolucionar al paradigma sociocognitivo. El primer subindicador de ese cambio, señala que el docente permita una mayor participación de los alumnos en sus clases (60.07%). Entre los niveles de participación en clase, los alumnos que reconocen que sus maestros tuvieron mayor apertura fueron los de participación baja (72.01%). **El promedio obtenido por los alumnos, puede considerarse en general, satisfactorio, dado que es el detonante** para que los alumnos adquieran confianza y puedan participar más frecuentemente en sus clases.

Otro subindicador que muestra indicios de práctica más participativa, fue la que refiere a “hacerlos pensar”, **no puede seguirse dando información a los alumnos, sin que ellos entren a procesos de análisis de la misma**. Los

promedios obtenidos muestran grandes avances al respecto, el promedio general fue del 76.65%, los cuales demuestran que **los docentes han realizado un esfuerzo por cambiar**. En efecto, la planeación didáctica es un instrumento que lleva al docente a tener más claro la finalidad de sus clases y estructurar metodologías más elaboradas y sistemáticas. El mejor promedio de éste subindicador fue el de los alumnos que están en instituciones con participación media (79.61%) separándose de un 7% de los promedios más bajos.

El subindicador que trata de la evolución de los alumnos al nuevo paradigma educativo (sociocognitivo), expresa: el “**gusto por participar por sí mismos**” en sus clases (62.73%); los resultados pueden considerarse favorables, ya que mover a docentes y alumnos de un paradigma más cómodo, por su pasividad, resulta difícil y necesita mucha labor de convencimiento. Es de llamar la atención que los promedios en los niveles de participación institucional media (63.72%) y baja (65.72%), son más altos que los niveles de participación alta (59.85%). Al respecto parece que en los niveles de participación alta los docentes, a pesar de tener mayor formación, todavía emplean ciertas prácticas tradicionales. Es claro también que hace falta camino por recorrer para mejorar esos promedios.

El último subindicador por comentar resume el trabajo de todos los anteriores; el cual enuncia que: los alumnos tengan la actitud de aprender a aprender por su cuenta. Los resultados fueron interesantes con un promedio general del 59.51%. Éste fue el más bajo de todos, aunque no dista mucho de los anteriores; el más bajo obtuvo 55.71%. **Aquí los alumnos manifestaron que las clases a pesar de haber tenido avances significativos por parte de los docentes, todavía no producen el efecto de motivarlos para que sigan aprendiendo por sí mismos** (aprender a aprender). Es importante tener en cuenta las estrategias que fueron implementadas, pues los resultados, aunque pueden considerarse buenos, necesitan seguir trabajándose.

Indicador 2: Desarrollo de capacidades (competencias) en los alumnos

406

Respuesta	Alumnos General	Alumnos Alta	Alumnos Media	Alumnos baja
Encontrar la finalidad de las clases	84.81	87.60	86.27	77.99
Favorecer la comunicación oral	70.32	68.02	70.39	73.90
Favorecer la comunicación escrita	38.02	33.07	41.37	40.57
Utilizar la tecnología	50.98	41.14	55.69	59.12
Aprender-aprender	64.92	62.60	67.40	64.62
Relacionarse con los demás	58.88	53.74	62.26	61.48
Favorecer la lectura	71.85	68.50	74.70	72.65
Desarrollar la imaginación	57.78	54.92	59.97	58.65

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

En el presente cuadro, resulta importante hacer notar que, se integraron el 407 porcentaje de algunos subindicadores que median aspectos semejantes como es el caso de la comunicación oral (1 y 11), el aprender a aprender (5, 8, 9 y 14), con relación con los demás (7 y 11) y desarrollo de la imaginación (5 y 17). Actualmente, los organismos internacionales (OCDE) como los nacionales (SEP), están cuidando que se desarrollen las capacidades (competencias) en los niños y jóvenes. Entre la variedad de capacidades a desarrollar, seleccionamos una serie que, a consideración de la SEP y del Secretariado son las más importantes a trabajar en los niños y jóvenes mexicanos. **Aquí están integradas las capacidades que determinó la OCDE con la evaluación PISA.**

La encuesta aplicada a los alumnos, arrojó información valiosa respecto al desarrollo de capacidades (aspecto fundamental del paradigma sociocognitivo) por parte de los docentes hacia sus alumnos. **El desarrollo de capacidades se ordenó en dos grupos;** el primero, obtuvo promedios satisfactorios en los siguientes rubros: encontrar la finalidad de las clases; favorecer la lectura; favorecer la comunicación oral; y, favorecer el aprender a aprender; el segundo grupo, alcanzó un promedio deficientes en cuanto a la comunicación escrita; uso de tecnología; relacionarse con los demás; y, el desarrollo de la imaginación.

Descubrir la finalidad de la clase puede deberse a que el docente lo haya hecho explícito a sus alumnos o tuviera una clase tan bien preparada que los alumnos lo descubrieron por si mismo; ambas situaciones son ventajosas porque el alumno encuentra sentido a la clase (84.81%), el contenido se vuelve significativo, y puede ser empleado en el futuro próximo. Al encontrar la finalidad a las clases es probable que el alumno mejore su disciplina y trabajo en general. Los resultados en las instituciones fueron interesantes, las instituciones con participación alta, obtuvieron un (87.60%), que fue favorable; las de baja (77.90%), alcanzaron un 10% menos con relación a los de participación alta, aún así, es un resultado importante tanto para los alumnos como por el trabajo realizado por los maestros.

Por lo que hace al subindicador referente al “desarrollo de capacidades” (competencias) que señala: lectura de comprensión, debe decirse que requiere varios momentos; el primero, que el docente la promueva dentro y fuera del aula; además, que los ejercicios que ponga en práctica realicen procesos mentales cada vez más elaborados en su comprensión; sin embargo, **no muestra sí realizan los procesos mentales más elaborados** en la comprensión de lectura, aunque sí existe un adelanto en propiciar la lectura con los alumnos; puesto que alcanzaron un promedio del 71.85%, que puede considerarse favorable, pero no fue el deseado.

Otra capacidad por desarrollar en los alumnos, consistió en la comunicación oral; los porcentajes obtenidos se consideraron satisfactorios (70.32%), al mostrar que **los docentes permitieron a los alumnos que se expresaran en sus clases**. Éste es un avance importante, los docentes no consideran una pérdida de tiempo las intervenciones de los alumnos ya sea para comentar la clase o expresar sus puntos de vista.

De acuerdo a la gráfica anterior, **el subindicador de “aprender a aprender” se integra por varias acciones**, tales como: ayudar a reflexionar, participar en clase y motivar al alumno a seguir aprendiendo. Estas acciones **permiten en su conjunto desarrollar una serie de capacidades que, a la vez, lleven al alumno a aprender a aprender**. Los resultados obtenidos fueron un poco más altos (5%) que los analizados en el cuadro anterior; además se mantienen similares en sus variaciones según el nivel de participación de las instituciones; situación que genera una confiabilidad en las respuestas de los alumnos. Obtener un mayor porcentaje (64.92%) nos indica que al ver el subindicador como un todo se valora mejor los esfuerzos de los docentes por llevar a los alumnos al aprender a aprender por sí mismos. Los resultados también muestran que hay una inercia de métodos tradicionales en el trabajo del docente.

En relación a los subindicadores referentes a que **los alumnos consideran que no se ha trabajado lo suficiente, observamos:** el desarrollo de la

imaginación, aprender a relacionarse con los demás, utilizar la tecnología y favorecer la comunicación escrita. Estas capacidades son importantes porque complementan el desarrollo integral de la persona. Respecto al subindicador de “fomentar la relación con los demás” es similar al señalamiento hecho por **Delors (1996)**, consistente en aprender a convivir. **El lasallismo, conserva como uno de sus principios fundamentales desarrollar valores**, que le permitan convivir de manera armónica con los demás, y ser solidario con los más necesitados.

Los resultados, como ya se mencionó, no fueron satisfactorios en general (58.88%); nos llama la atención que el promedio más bajo (53.74%), lo obtuvieron los alumnos pertenecientes a las instituciones con mayor nivel de participación; la causa de éstos puede deberse a no fomentar debidamente el trabajo colaborativo por parte de los docentes; los motivos ya se mencionaron más adelante en el subdicador del trabajo en equipo. Este es un punto que requiere una pronta mejora, por ser un fundamento del lasallismo y del espíritu de las corrientes educativas actuales.

Asimismo, el subindicador que **necesita ser mejorado, corresponde al desarrollo de la imaginación**, el cual conlleva a otros elementos por atender como son: solucionar problemas, la creatividad artística y, el rompimiento de soluciones convencionales. Los resultados obtenidos de manera general fueron bajos (57.78%); una de las causas, pudo ser que los docentes no contaban con la formación adecuada al respecto. **Éstos, han desarrollado sus capacidades y competencias sin tener un método sistemático para ello**; sin embargo, están retomados en los cursos de actualización pedagógica. Llama nuestra atención que los alumnos que demostraron tener un menor desarrollo de la imaginación, son los de las instituciones con participación alta (54.92%); la actualización de sus docentes ha sido importante, pero ha faltado intentar desarrollar nuevas capacidades.

Los tiempos de globalización y mundialización requieren que los alumnos sepan emplear la tecnología; siendo atractiva para los niños y jóvenes por ser recreativa y novedosa. El uso de tecnología es una competencia que la

escuela tiene que favorecer en sus alumnos, para que se integren de forma adecuada a su época.

Los cambios vertiginosos de la tecnología dificultan que los adultos se integren en el manejo de la misma. En este grupo se encuentra un gran número de docentes que tienen nociones básicas o medias en este sentido (programas informáticos, uso de Internet, ipot, etcétera.); además es importante considerar que para un buen número de ellos no tienen computadoras en casa. Ante esas condiciones es comprensible que no fomenten su uso en los alumnos.

Los resultados obtenidos en la encuesta muestra que en general los alumnos, consideraron (50.98%) que los docentes favorecen el empleo de tecnología; los alumnos que pertenecen a las instituciones con partición baja, mostraron el mayor porcentaje (59.12%), el promedio es importante, por ser superior con un 18%, con relación a las instituciones con participación alta. Llama la atención éstos últimos resultados porque se considera que los docentes tienen mayor formación y han comprendido mejor las necesidades de sus alumnos; como una posible causa de dicha variación, podría ser que están temerosos a utilizar nuevas tecnología.

La competencia que obtuvo el menor porcentaje de todos, fue la comunicación escrita (38.02%); los docentes están concientes que saber expresar sus ideas de manera clara y lógica es fundamental en el proceso educativo. No obstante, a esta actividad le dedican menos tiempo, con prácticas poco atractivas. Las causas de los anteriores resultados puede ser diversas, entre ellas se encuentra: que el sistema educativo mexicano por mucho tiempo no favoreció el desarrollo de la comunicación escrita (redacción), originando una deficiencia en el profesorado para redactar; además, esta práctica requiere que el docente revise ortografía y un orden lógico en las ideas, lo que conlleva a utilizar un mayor tiempo en la revisión de las mismas. Los programas nuevos de la SEP, demandan que dediquen más trabajo al respecto; aunque todavía falta que los docentes cubran las lagunas de conocimiento y práctica en la comunicación escrita.

Los resultados obtenidos en las instituciones con participación alta, siguen llamando nuestra atención, por haber alcanzado los resultados más bajos (33.07%), con importantes diferencias con respecto al mas alto de hasta un 8%; los alumnos de las instituciones de participación media y baja consideraron que sus maestros están favoreciendo la comunicación escrita.

Indicador 3: Desarrollo de valores en los alumnos

412

Respuesta	Alumnos General	Alumnos Alta	Alumnos Media	Alumnos baja
Atención y respeto a los demás	63.95	62.00	66.34	66.03
Cuidado de la salud personal	50.38	51.19	48.44	52.21
Se favorece la actitud del perdón	85.85	88.58	85.59	82.07
Compartir	89.97	89.96	90.40	89.31
Incluir	61.37	60.63	61.57	62.27
Desarrollo de la fe sobrenatural	57.71	59.25	56.08	57.87
Convivir con tus compañeros	61.23	57.09	63.72	63.83
Actividades para ayudar a los compañeros	34.58	28.74	35.10	43.08
Desarrollo del servicio	89.97	89.96	90.40	89.31
Identificación con la Institución	73.13	72.84	71.38	76.42

Se integran los porcentajes de siempre y casi siempre

El lasallismo, desde sus orígenes, **ha fomentado que sus alumnos hagan suyos una serie de valores** que les ayuden a ser mejores personas y profesionistas; cabe señalar que los nuevos programas oficiales de la SEP fomentan éstos en los alumnos, los cuales **se perciben en las actitudes que la comunidad educativa asume ante determinadas circunstancias de la vida.**

Existen una gran variedad de valores, que pueden considerarse como válidos; sin embargo, en este instrumento, sólo se procedió a señalar los que se identifican con la filosofía institucional y se han promovido; que son: a) identificación con la institución y sus valores (fraternidad y servicio); b) valores evangélicos-religiosos (fe sobrenatural, perdonar, compartir, incluir); c) el valor de atención y respeto a los demás; y, d) el valor del cuidado de la salud personal. Los valores nacionales y sociales señalados por las autoridades del SEP se trabajan de manera cotidiana, por lo que en el presente estudio no fueron considerados.

El primer bloque de valores que fue considerado, consistió en la identificación con la institución, integrado por la aceptación de su filosofía educativa; y en el segundo, se trató de los valores que el lasallismo ha promovido desde sus orígenes; de este último los resultados alcanzados fueron heterogéneos y en algún momento desconcertantes. **La identificación con la institución, se origina cuando los padres de familia y alumnos están satisfechos de los servicios educativos prestados por la misma,** que se debe en el fondo al empleo del enfoque pedagógico y la formación humana brindada a los alumnos. El presente subindicador no tiene elementos para separar el aspecto pedagógico y el formativo. Los resultados logrados en general, se consideran aceptables (73.13%), al ser emitidos por los alumnos casi a fin del curso escolar. Los promedios de las instituciones según su nivel de participación fueron homogéneos, entre el más alto (76.42%) hasta el más bajo (71.38%), con una diferencia del 5%.

Asimismo, en cuanto al aspecto formativo, y específicamente al desarrollo de actitudes de servicio y de fraternidad, se obtuvieron más datos. Cabe aclarar que por servicio se entiende la disposición de apoyar al otro, la cual es una actitud que se genera por la sensibilidad que se tiene hacia los semejantes. Los resultados en general, fueron bastante aceptables (89.97%), con una variación mínima (-1%), entre todos los encuestados.

414

El rubro de la fraternidad la integra **el subindicador de saber convivir con los compañeros y la actitud de ayuda hacia ellos**. Éstos, obtuvieron respuestas dispersas, no obstante que miden lo mismo; saber convivir es aceptar al otro y de participar con él en actividades conjuntas; la ayuda a los compañeros, consiste en un acto voluntario que surge del deseo de apoyar a quién lo necesita.

Con respecto al subindicador que señala el “convivir con tus compañeros”, los resultados logrados fueron de regulares a deficientes; con un promedio general del 61.23%, con una variación del 4% entre los mismos. En cuanto al subindicador que expresa: “promover actividades para ayudar a los compañeros”, el porcentaje obtenido fue bajo y heterogéneo; en general arrojó un 34.58%. El mejor promedio, lo alcanzaron las instituciones con participación baja (43.08%), seguido por los de participación media con 35.10%; y por último, los de participación alta con 28.74%. De los resultados anteriores, puede concluirse que **el valor de ayudar a los compañeros, no ha sido desarrollado suficientemente por los docentes**; puesto que, las actividades están centradas más en lo académico, descuidando aspectos fundamentales de la filosofía institucional como es la fraternidad. Sin embargo, existe un contraste entre la identificación institucional con el desarrollo del servicio, ya que si los docentes no lo promueve, la institución a nivel general sí lo hace. Como conclusión, debe decirse que **se desarrolla una identificación con la institución y los valores**, aunque falta insistir en la ayuda concreta a los compañeros y personas que se encuentran cercanas.

El subindicador referente a **“la formación en valores evangélicos (religiosos)” es importante en el lasallismo**, pues en el fondo se encuentra

la visión de trascendencia y sentido a la vida; el cual lo integran dos respuestas que dieron los alumnos: la primera, consistió en si les gusta participar en los actos religiosos que se organizan en la escuela; y, la segunda, señaló que si los actos religiosos que se organizan en la institución le ayudan a practicar más su religión. Las respuestas son reveladoras y congruentes con la realidad presentada en los capítulos precedentes; **los jóvenes tienen una resistencia a la formación religiosa teórica** (57.71%), aunque no hay un rechazo total de las mismas.

Los otros subindicadores de formación religiosa **se abordan desde las actitudes de compartir, perdonar e incluir a los otros, mismas que fueron valoradas por los alumnos; tal vez, porque entienden y viven frecuentemente estas situaciones.** La visión religiosa es más que conocer teoría; es una forma de ver la vida y de actuar con acciones concretas en beneficio de uno y de los demás. El subindicador con mejor promedio es el de “compartir”, aquí muestra que los niños y jóvenes son generosos por iniciativa propia, ante las necesidades de los demás (89.97%); este resultado es el más homogéneo de todos, al presentar una diferencia entre los diversos niveles de menos 1%; de lo que se desprende que los alumnos de todas las instituciones encuestadas, sin importar el nivel de participación son muy semejantes en el aspecto de compartir con el que lo necesita.

El subindicador de **“perdonar” es otra actitud evangélica, en ocasiones muy difícil para los adultos, los alumnos encuestados tienen un resultado muy positivo** con un promedio de 85.85%; la variación entre las instituciones fue del 3%, cuyo resultado puede considerarse positivo, ya que implica una disposición interior de superar ofensas o malos entendidos que se da en toda relación humana. Alcanzar esta actitud significa que existe un trabajo previo de formación personal y visión de vida.

La otra actitud, que consiste en “incluir”, puede entenderse como la disposición de agregar al grupo social; o bien, en un sentido más profundo, como “abrazar”. Este valor demuestra afecto y cercanía, y de cierta manera, un rompimiento con el egoísmo imperante; haciendo un giro a una visión más inclusiva y

generosa. Los resultados obtenidos son medianamente aceptables (61.37%) y no son los esperados, por ser **actitudes que se generan en la parte íntima de las personas**. De todo este bloque de formación, puede concluirse que la parte teórica necesita mayores cambios metodológicos, para hacerla atractiva y práctica en la vida de los alumnos. En la parte práctica, los alumnos tienen actitudes evangélicas desarrolladas, aunque en muchas ocasiones desconocen que éstas sean evangélicas.

416

El subindicador que refiere a la “atención a los demás”, se integró por los cuestionamientos siguientes: la ayuda a los compañeros, el respeto que se tenga como persona y el ser responsable; su integración comprende actitudes de sentirse persona -digna-, y sólo cuando se tiene esa actitud se es capaz de tener sensibilidad para ayudar al otro; y, el último paso es sentirse responsable de lo que le sucede al otro, en especial a los más necesitados.

Los resultados muestran que los docentes promueven, en general (63.95%), estas actitudes con sus alumnos; aunque, éstos se consideran bajos y no fueron los esperados, ser parte esencial de la filosofía lasallista; debiendo considerar que en muchas ocasiones los docentes son los primeros que necesitan trabajar actitudes de autoestima (dignidad personal y profesional), así como desarrollar actitudes de ayudar al necesitado y el sentido de responsabilidad con sus alumnos. **Se puede concluir que hace falta trabajar más con los docentes** al respecto, para que ellos sean los primeros en fomentarlas con sus alumnos.

El valor del cuidado de la salud corporal es otro aspecto vital por atender; pues implica el cuidado corporal, y la prevención de adicciones y de enfermedades. Los resultados fueron deficientes (50.38%), probablemente se deba a que los docentes y directivos delegan esta responsabilidad a los departamentos de psicopedagogía (prevención de adicciones) y a profesores de las materias que desarrollan la salud (clases de deportes, biología, etc.). El deporte en general, se practica intensamente en las instituciones lasallistas, aunque los alumnos no las consideran como cuidado de la salud. Hace falta promover conciencia en la comunidad educativa, de que estas acciones sirven para el cuidado de la salud.

Indicador 4: Otros aspectos de mejora profesional educativa por el docente

Respuesta	Docente General	Docente Alta	Docente Media	Docente Baja	Directivos	Psicopedagogía	Entrevistas	Secretariado	JAVA
Participación de los alumnos	92.82	92.26	92.92	93.24	88.89	85.11	5/0/0	-----	-----
Planeación acorde alumnos	94.33	93.55	93.36	96.62	92.59	89.36	15/0/0	-----	-----
Docente exitoso	95.46	94.20	95.57	96.62	92.59	89.36	-----	-----	-----
Aprovechamiento de los alumnos	94.71	92.90	94.69	96.62	92.60	95.74	-----	-----	-----
Desarrollo competencias	92.06	92.26	90.71	93.92	92.60	95.75	-----	-----	Hay conciencia de cambio a competencias
Fomento valores	95.09	95.48	93.81	96.62	90.74	95.74	-----	-----	Cambio a valores
Clases amenas	95.08	94.19	96.02	94.60	90.74	85.10	-----	-----	-----
Mejor disciplina	91.30	91.61	90.71	91.8/9	88.89	89.36	-----	-----	-----
Aprender a aprender	93.19	96.13	91.59	92.57	88.89	95.74	-----	-----	-----
Relación docente	76.56	78.71	73.45	79.05	75.92	63.83	-----	-----	-----
Integración de los docentes	77.50	82.58	74.78	76.36	85.19	76.59	-----	-----	-----
Desarrollo personal	88.09	90.33	88.05	85.14	87.04	97.87	-----	-----	-----
Mejor relación con director	80.34	85.81	78.32	77.70	81.48	70.21	-----	-----	-----
Mejor organización escuela	81.10	86.45	80.53	76.35	87.04	87.24	-----	-----	Hay intentos en hacer cambios
Identidad con la institución	87.15	87.74	88.05	85.14	87.04	93.62	-----	-----	-----

Después del análisis a las diferentes acciones implementadas por el Secretariado con docentes y directivos, consistentes en el proceso de actualización y el trabajo con las innovaciones educativas propuestas, se hace necesario **conocer los cambios significativos de actitud ante sus alumnos y de su práctica profesional. Estas modificaciones en la práctica educativa que se generaron en las instituciones, están clasificadas en cuatro rubros:** a) en la práctica pedagógica; b) en los contenidos a desarrollar con los alumnos; c) en la percepción personal y profesional; y, d) otros (relación con directivos, aportación a la organización y la identificación con la institución).

Los docentes consideran que han realizado un gran esfuerzo por cambiar; **los resultados así lo muestran, aunque no tan radical como ellos lo manifestaron;** Lo que sí se contempla son algunos procesos de transformación deseados y valorados por ellos. Respecto a las modificaciones realizadas por el docente en la práctica profesional, fueron las siguientes: la planeación de clase; la mayor participación de los alumnos en su proceso educativo; realizar clases amenas; y, conscientizar un aprendizaje significativo. **Las innovaciones pedagógicas originan un mayor aprovechamiento y disciplina de los alumnos.** El aspecto pedagógico es el que presenta porcentajes altos con todos los grupos encuestados, situación que muestra que el trabajo realizado en las Instituciones a instancia del Secretariado ha tenido sus frutos en la transformación de la práctica docente dentro del aula.

El Secretariado consideró que partiendo de una planeación diferente a la tradicional se tendían las bases para cambios sólidos y consistentes. Los docentes en general consideraron que la planeación acorde al alumno es uno de los cambios significativos de su práctica educativa (94.33%), al igual que los directivos (92.59%). Los psicopedagogos (89.36%) se ubicaron en 5% menor que la media de los docentes. El personal considerado como clave, señaló en un 15% que la exigencia de la planeación con un formato de corte constructivista ha servido para la elaboración del mismo con acciones diferentes a las realizadas en la planeación tradicional.

Los grupos encuestados consideraron que el trabajo realizado por el Secretariado los ha llevado a **mejorar su práctica docente**. Los resultados son satisfactorios, ya que la media de los docentes fue del 94.71%; presentando una variación del 2% mayor o menor con el resto de los grupos encuestados; esto significa que la opinión de ellos es uniforme, aún en el grupo de directivos que, generalmente, se encuentra un poco distanciado de los alumnos. La respuesta de los psicopedagogos, es importante por ser un grupo crítico a los docentes, y obtener un 95.74% promedio que resultó más alto con relación a los docentes de participación alta y media. De lo anterior, se observa que existe un avance significativo en el aprovechamiento de los alumnos.

419

El enfoque sociocognitivo presenta en sus fundamentos teóricos la participación de los alumnos en su proceso educativo. De la anterior afirmación, era necesario que el docente tomara conciencia de incluir en su preparación de clase actividades para que los alumnos tuvieran una mayor participación. **Los docentes consideran que su práctica incluye un buen porcentaje la participación de los alumnos (92.82%)**. Los directivos (88.89%); y, psicopedagogía (85.11%), estimaron que hubo un incremento de participación de los alumnos, pero no tanto como los docentes lo estiman. La diferencia de 7% entre docentes y psicopedagogos puede ser que estos últimos aprecian los avances realizados por aquéllos; creyendo **que aún falta propiciar que los alumnos participen más en su proceso educativo de aprender a aprender**. En las entrevistas hay un señalamiento que muestra una mayor participación de los alumnos.

Otro cambio que los docentes aprecian haber realizado en su **práctica fue la de realizar clases más amenas para sus alumnos**; es decir, clases interesantes, agradables, con una dinámica tal que invite a poner atención y participar. Los docentes consideran que han logrado cambios sustanciales en su práctica educativa; el promedio general de éstos fue del 95.08%; y la variación según los niveles de participación de los mismos, fue de 1% respecto a la superior o inferior a la media. El resultado fue muy satisfactorio, por haber intentado acciones diferentes a las tradicionales exitosas (observándose en los resultados de aprovechamiento de los alumnos). **Los directivos consideraron**

la existencia de un cambio positivo en las clases de los docentes (90.74%), aunque su porcentaje no fue tan alto con respecto a los demás. Los psicopedagogos coincidieron con lo señalado anteriormente (85.10%), en un porcentaje menor (10%) de la media de los docentes. Las causas de dicha variación puede ser que los docentes consideraron haber cambiado, pero los psicopedagogos estimaron que no fue lo suficiente a lo esperado por ellos y el Secretariado.

420

Otro subindicador que muestra el cambio en la práctica docente es la mejora de la disciplina de los alumnos en el aula. **Cuando la clase es amena, agradable y el alumno participa en ella, la indisciplina tiende a disminuir.** La sinergia de los otros subindicadores, dieron como resultado un comportamiento más ordenado y participativo de los alumnos. Es sorprende que los porcentajes obtenidos de los grupos encuestados presenten respuestas similares; la media de los docentes fue del (91.30%) y, la diferencia con los directivos (88.89%) y psicopedagogos (89.36%) fue mínima.

Los docentes realizan cambios en la percepción de los aspectos a trabajar con los alumnos; entre ellos se encuentra lo cognitivo (capacidades – competencias) y lo social (valores y actitudes) aspectos que, generalmente dan menor importancia respecto a los contenidos del programa; por último, desarrollar con los alumnos la actitud de aprender a aprender, como una motivación personal que los lleva a establecer procesos de aprendizaje por sí mismos.

Los docentes en general (95.09%) presentaron el mejor puntaje en el **fomento de valores en los alumnos;** los psicopedagogos se ubicaron en la media respecto a los docentes; sólo los directivos (90.74%) presentaron una disminución del 5%, con relación a la media de los docentes; en sí todos **los resultados son favorables.** La capacitación o actualización de los docentes acerca de la identidad institucional, está reflejada en la conciencia adquirida por éstos de ayudar a los alumnos y en especial a los más necesitados.

El Secretariado trabajó varios años en el desarrollo de competencias, siendo difícil que los docentes las comprendieran, debido a no fueron formados en estas mismas. 421

Los cursos de actualización les permitieron que éstos comprendieran mejor el enfoque y lo valoraron con un buen porcentaje (92.06%). El único grupo que se ubicó fuera de la media y de manera positiva, fueron los psicopedagogos con 95.75%; porcentaje interesante, debido a que este grupo es el más crítico con respecto a los resultados de los docentes; **puede considerarse que estos últimos, han trabajado con mucho interés el desarrollo de competencias con sus alumnos.**

Este subindicador de “desarrollar aprender a aprender” integra a los anteriores en la parte de contenidos y metodología, **dando un paso más con la actitud del alumno con su propio aprendizaje.** Los nuevos paradigmas educativos, tienen entre una de sus metas que los alumnos adquieran la actitud de aprender a aprender, misma que se consigue cuando el docente les presenta los contenidos de aprendizaje de forma atractiva y, a la vez, los motiva de tal manera para que continúen profundizando por su propia cuenta. Los resultados al respecto, fueron **satisfactorios** (93.19%) y consistentes con los anteriores subindicadores, toda vez que alcanzaron un promedio del 2% por arriba o debajo con relación a los otros.

Este porcentaje se obtuvo por el trabajo realizado a través de la planeación de clase y con las consecuencias analizadas anteriormente: participación de los alumnos, aprovechamiento de éstos, clases más amenas y una mejora significativa en la disciplina. Los docentes con participación alta, consideraron que hubo avance representativos con un promedio del 96.13%; el porcentaje menor fue el de los docentes con participación media, con una variación del 5%, en comparación con los de participación alta; sin existir alguna hipótesis de posibles causas de esta variación. **Los psicopedagogos, como grupo crítico que dan seguimiento al proceso pedagógico implementado por los docentes, obtuvieron resultados muy favorables** (95.74%), en el sentido de estar promoviendo la actitud de aprender a aprender en los alumnos. Los

directivos (88.89%) tienen una perspectiva más baja del 8%, con relación a los docentes de participación alta; al respecto puede considerarse que aquéllos les hace falta presencia y dar seguimiento al trabajo de los docentes, con el fin de motivarlos y hacerles comentarios de mejora a su quehacer educativo.

422

El Secretariado consideró que con las acciones implementadas, las que se están analizando **generarían un cambio integral, de lo personal a lo pedagógico**. En esa perspectiva, lo personal representó una disminución de porcentajes con respecto a lo profesional; lo que reflejó que el trabajo desarrollado en el aspecto personal de comunicación, disminución de estrés, y trabajo en equipo, no ha sido tan exitoso como el pedagógico, al que se le ha dedicado más tiempo y recursos. **En general puede considerarse que los resultados fueron aceptables, ya que anteriormente no tomaban en cuenta estos puntos; y, ahora los docentes los contemplaron, arrojando porcentajes cerca del 80% a nivel general.**

El subindicador que refiere a la “relajación del docente”, esta encaminado a que **al tomar conciencia de su práctica educativa, los niveles de estrés tiendan a disminuir**, debido a un mejor control del proceso de aprendizaje, aprovechamiento de los alumnos y de la misma disciplina. Los docentes en general (76.56%), obtuvieron resultados similares a los directivos (75.92%). El porcentaje que llamó la atención, fue el de los psicopedagogos (63.83%), por haber disminuido un 13% de la media con relación a los docentes; esta percepción pudo deberse a un reflejo personal de éstos, ya que estaban sometidos a un estrés diferente al de los docentes, al tener que atender sus propias obligaciones, sobre todo para los psicólogos y, además brindar el acompañamiento a los docentes.

El subindicador de “integración de los docentes entre sí” se refiere al avance de realizar trabajos conjuntos, como son las academias. Los resultados de los docentes de partición media (74.78%) como de participación baja (76.36%) y psicopedagogía (76.59%) presentaron pequeñas variaciones; quienes consideraron tener una mayor integración entre ellos, fueron los de participación alta (82.58%) y los directivos (85.19%) con un 8% arriba de la

media con relación a los docentes. Es significativo que los directivos hubieran obtenido un porcentaje mayor, esto puede ser por dos motivos: que observen al grupo de docentes más unificados con respecto a su quehacer educativo; o bien, que por su alejamiento con los docentes, perciban situaciones fuera de la realidad.

El subindicador que se refiere al “desarrollo personal”, consideró aspectos con relación a las habilidades adquiridas por el docente para tratar mejor a los alumnos, padres de familia y mejora en su autoestima como persona. En general, los resultados fueron satisfactorios (88.09%); existió un avance significativo en los docentes que asistieron a los cursos de actualización, aumentando su seguridad en su hacer educativo y autoestima. La variación entre los niveles de participación de los docentes, fue un máximo del 5% entre los de alta (90.33%) y los de baja (85.14%); los directivos, se ubicaron en la media (87.04%). **Los que mostraron un considerable aumento fueron los psicopedagogos (97.87%);** esto se debió por la cercanía que tuvieron con los docentes, y pudieron percibir su mejoría en sí, con los alumnos y padres de familia.

El subindicador señala “mejorar la relación con el director”, **tuvo la finalidad de disminuir el estrés de los docentes** al tener puntos de vista similares en la parte pedagógica y en la misma organización de la institución; al existir una comunicación más fluida entre ambos, permite atender de manera más rápida los contratiempos que surgen en cualquier institución. Los resultados obtenidos, pueden considerarse bastante satisfactorios; de acuerdo a los porcentajes que alcanzaron los docentes de participación media (78.32%) y participación baja (77.70%); en cambio, los psicopedagogos presentaron un resultado bajo (70.21%), probablemente se debe más a la relación que ellos tuvieron con los directivos al conflictuarse con cierta frecuencia por la carga y distribución del trabajo. Los que presentaron los mejores resultados, fueron los docentes de participación alta (85.81%); y, los mismos directivos (81.48%) consideraron haber mejorado su relación con los docentes y con los titulares de las áreas y niveles de la institución. **Al existir una mejor relación entre directivos y docentes, se cumplió con el resultado esperado por el**

Secretariado, respecto a crear un clima organizacional más acorde a la identidad institucional.

424

El subindicador que trató acerca del “docente exitoso”, tuvo la finalidad de medir el grado de satisfacción de éste en su práctica educativa; **su satisfacción consiste en integrar aspectos como el aprovechamiento de los alumnos**, saber que su trabajo resulta beneficioso y estar actualizado en los programas educativos. Los docentes presentaron porcentajes muy satisfactorios (95.46%), al sentirse exitosos en su práctica educativa; los promedios de los diferentes niveles de participación tiene variaciones mínimas del 1%; llamó nuestra atención que los de participación baja (96.62%) alcanzaran el mayor grado de percepción de docente exitoso; este resultado fue de los poco en toda la encuesta, en que este grupo obtuvo el porcentaje mayor con relación a los otros niveles. Al respecto, este grupo a pesar de su baja participación **están teniendo una mentalidad de cambio que los hace sentirse exitosos**. Los directivos lograron un promedio aceptable (92.59%) en este sentido. Los psicopedagogos (89.36%) tienen una buena percepción de la actitud de éxito que tienen los docentes, aunque obtuvieron un porcentaje inferior al 7%, en comparación con el más alto. La causa que originó dicho resultado, puede ser que estos últimos, al tener más cercanía con la práctica de los docentes, perciban que éstos no son tan exitosos.

El último subindicador del presente cuadro, integra dos aspectos que aparentemente pudieran considerarse desarticulados; sin embargo, buscan medir el grado de identificación de los docentes con la institución y la aportación de éstos para mejorar su organización. **Al cambiar la práctica educativa se tiene forzosamente que realizar adecuaciones a la organización institucional y los más indicados para sugerirlos son los docentes.**

El subindicador que señala “la identidad con la institución”, obtuvo porcentajes muy favorables (87.15%) y similares con los otros docentes; las variaciones máximas, fueron del 2% con relación a los de participación baja. Los directivos (87.04%) se ubicaron en la media en comparación con los docentes; los

psicopedagogos (93.62%) alcanzaron el porcentaje mayor al respecto. **Estos resultados se consideran bastante válidos, debido a que en los últimos años no se había trabajado de forma sistemática la filosofía y enfoque educativo del lasallismo.** La identificación con la filosofía institucional, representa un proceso lento que requiere la aceptación de ideales educativos y prácticas docentes.

El último subindicador que refiere “mejorar la organización de la institución”, presenta un grado mayor de compromiso, seguridad pedagógica y confianza con los mandos directivos. Hacer propuestas al respecto, requiere que el docente haya realizado procesos de innovación en su práctica educativa y superado el egoísmo natural, buscando compartir su éxito con los demás. **Para que las innovaciones pedagógicas tengan éxito, en muchas ocasiones requieren de adaptaciones estructurales en la organización, de ahí la importancia de hacer propuestas.**

Los resultados que obtuvieron los docentes, en general pueden considerarse aceptables (81.10%); los que consideraron haber participado en mayor grado fueron los del nivel alto (86.45%); y, los que obtuvieron el menor porcentaje, fueron los de baja (76.35%), esto debido a dos situaciones: la poca participación en las actividades propuestas por el Secretariado, lo que les dio menos elementos para hacer las sugerencias de cambio; o bien, que los directivos, se mostraron renuentes a estas innovaciones, al no aceptar las propuestas hechas por el Secretariado.

Los directivos (87.04%) y psicopedagogos (87.24%) presentaron en sus porcentajes una mayor apertura a aceptar cambios y propuestas de innovación con relación a los docentes. **Los directivos, deberán seguir trabajando en la sistematización de las propuestas de innovación que presenten los docentes,** puesto que muchas de ellas son valiosas.

El Secretariado tenía claridad que la finalidad de los cursos, la propuesta de planeación con base en el modelo “T” y el acompañamiento brindado a los docentes por parte de los psicopedagogos y del SMEL, lograran como

resultados cambios en los docentes y directivos, para que se abrieran a los nuevos paradigmas educativos y sus propios procesos pedagógicos. En ⁴²⁶
general se puede considerar que hay avances significativos en el cambio de visión de los integrantes del proceso educativo.

6.6.3. CONCLUSIONES GENERALES: PERCEPCIÓN DE MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES VISTA DESDE LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES

427

1. Los docentes después de ser receptáculos directos de estrategias diversas (planeación didáctica, academias, actualización profesional o pedagógica y por el acompañamiento del departamento de psicopedagogía y del secretariado) perciben que hubo cambios significativos en su práctica pedagógica dentro del aula, aunque no se ha dejado del todo algunas prácticas tradicionales; como es el caso de resúmenes (68.56%) o dictado de cuestionarios (39.60%). Los alumnos comparten esta visión de los docentes.
2. Los alumnos reconocen que los docentes realizan prácticas pedagógicas diferentes a las tradicionales; entre ello, se encuentra una mayor participación en sus clases (60.07%), se busca “hacerlos pensar” (76.65%); aunque todavía hay prácticas que requieren seguir desarrollando como es el trabajo colaborativo (44.09%); la labor del docente todavía no llega a impactar, como se quisiera, en los alumnos en el aprender a aprender.
3. En cuanto al desarrollo de las capacidades en los alumnos se perciben adelantos significativos, al encontrar la finalidad de sus clases (84.81%); así como favorecer la lectura (no valora si el alumno realiza procesos mentales más elaborados) para adquirir actitudes positivas hacia la misma y, dar seguridad en la comunicación oral (70.32%). Se puede considerar exitosos los programas o acciones realizadas para fomentar las anteriores capacidades.
4. En algunas capacidades, no se tuvo un impacto tan positivo, como son: fomentar la relación con los demás (58.88%), el desarrollo de la imaginación (resolución de problemas, creatividad artística, rompimiento de soluciones convencionales) (57.78%); la poca importancia que se está dando al uso de las TICs (50.98%); y, sobre todo la urgencia por atender la comunicación escrita (38.02%). Estas deficiencias fueron señaladas por los alumnos, sin embargo se considera que primero los

docentes y directivos deben desarrollarlas en su persona para que posteriormente las fomenten con sus alumnos.

5. El lasallismo da especial importancia a la parte humana, esta se fomenta a través de la formación en valores, que a la vez, se traducen en actitudes hacia los demás y la vida. Los valores que se consideraron se ubican en tres apartados: los propios de la institución lasallista, los evangélicos (religiosos) y los personales (respeto a los demás, cuidado de la salud).
6. Los valores desarrollados por el lasallismo, de sensibilidad hacia los semejantes tienen un desarrollo considerable (89.97%); el valor de saber convivir con los compañeros (61.23) presenta deficiencias que son comprensibles porque no se han desarrollado actividades para favorecer la cooperación entre los compañeros (34.58%); el valor del servicio tiene porcentaje alto (89.97%) porque desde hace mucho tiempo la dirección de las escuelas organizan actividades para fomentarlo.
7. Los valores religiosos presentan resultados interesantes por el contraste que hay entre ellos; hay resistencia a tener una formación religiosa teórica (57.71%), pero actitudes evangélicas como “compartir” (89.97%), “perdonar” (85.85%) tienen resultados bastante favorables. La actitud que resulta con menor porcentaje es la de “incluir” (61.37%), en general no es bajo el resultado, pero no es el esperado.
8. Los valores personales como es la de “atención a los demás” tiene promedios deficientes (63.95%), así como fomentar la salud personal (50.38%).
9. Los docentes, en general, consideran que han tenido cambios significativos en sus prácticas educativas dentro del aula, lo que contrasta con la opinión de los alumnos. Situación que puede ser explicada por ser agentes educativos diferentes en sus tradiciones formativas y, por ende, en sus medidas de evaluación. Otra posible explicación es que los cambios no han logrado tener la magnitud suficiente para que sean percibidos como avances por los alumnos.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES FINALES

430

Después de haber terminado la elaboración de los estudios teóricos, así como la aplicación e interpretación del trabajo de campo; a continuación, trataremos las conclusiones, que estarán encaminadas a responder la hipótesis de investigación: **¿Sí las acciones estratégicas desarrolladas en las Instituciones Educativas Lasallistas impulsadas por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista en el nivel de Primaria, Secundaria y Bachillerato, favorecen la mejora de la práctica docente dentro del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento?** Por ende, debieron establecerse y, a la vez, desarrollarse acciones pertinentes que favorecieran la mejora en la práctica docente; siendo vitales en un mundo globalizado y empobrecido en América Latina.

La investigación se realizó dentro de las instituciones lasallistas de México Sur, en los niveles de educación básica: Primaria y Secundaria; así como en el nivel medio superior, que corresponde al Bachillerato; se centró en la mejora de la práctica educativa del docente. El organismo encargado de impulsar la renovación educativa, fue “El Secretariado para la Misión Educativa Lasallista”, el cual desempeñó un papel de animación y autoridad en las instituciones. El primer desafío que tuvo que enfrentar el SMEL, consistió en interpretar la filosofía y la práctica educativa lasallista, ubicándola en los nuevos enfoques pedagógicos; y, desde ahí, cambiar la práctica pedagógica de los docentes, respetando desde luego los principios fundamentales contemplados en la misión y visión del lasallismo.

La presente investigación no es una medición de impacto, es una aproximación a un objeto tan complejo como es la educación en una serie de instituciones, de diferente nivel educativo, socioeconómico, ubicadas en diferentes regiones de la República Mexicana, que buscan mejorar sus procesos educativos haciendo un cambio en el paradigma educativo utilizado desde hace mucho tiempo.

El paradigma educativo que sirvió de marco de referencia a las acciones estratégicas fue el sociocognitivo; tomando como punto de partida el modelo curricular de aula formulado por el Doctor Martiniano Román, titulado Modelo “T”, por centrarse en el enfoque sociocognitivo. Habiendo determinado el enfoque pedagógico y modelo curricular de aula, procedió a diseñarse un programa que respondiera no sólo a las características de las instituciones, sino también comprendiera la filosofía educativa propia del lasallismo, dentro del marco de la globalización y sociedad del conocimiento.

Las conclusiones las ubico en dos momentos: el primero se centra en las necesidades y teoría confrontado con el estudio de campo; el segundo es la evaluación a los resultados de las actividades implementadas por el Secretariado.

7.1. Necesidades y teoría confrontados con el estudio de campo

Las necesidades o teoría y el estudio de campo se ordena en ocho puntos: 1) La sociedad globalizada y las características del nuevo ciudadano; 2) La deshumanización efecto de la globalización; 3) La propuesta educativa en el lasallismo armonizadora de la persona y el desarrollo cognitivo; 4) Cambio en el paradigma educativo; 5) La gestión escolar actualizada a los tiempos actuales; 6) El docente es un elemento clave en la respuesta pedagógica; 7) El alumno es el principal sujeto de formación en las instituciones lasallistas; 8) El mundo de la educación es complejo.

7.1.1. La sociedad globalizada y las características del nuevo ciudadano

La sociedad globalizada de principios del siglo XXI, demanda un ciudadano que logre dominar competencias-habilidades y valores-actitudes, mismas que le permitirán participar en dicha sociedad de manera constructiva y en bien de la comunidad; además, le aportarán un beneficio personal. Para formar esa clase de ciudadanos, se requiere un tipo de escuela diferente a la tradicional, es decir, el modelo pedagógico debe permitir a los alumnos, desarrollar la

cognición mediante un compromiso social incluyente. El lasallismo como una alternativa educativa en México, está conciente de la situación social y educativa que se vive en el país, así como del mundo; por tal motivo, se incorporó a los procesos de transformación cultural, participando de forma activa en la construcción de una sociedad más justa e incluyente por medio de la educación. 432

Los lasallistas estamos de acuerdo con la refundación de la escuela propuesta por Román (2005), ya que coinciden en señalar que debe partirse de un paradigma diferente al tradicional con una propuesta viable y coherente, que en el caso sería el paradigma sociocognitivo. Consideramos que éste responde a las necesidades de la sociedad actual, pues dota al alumno de herramientas cognitivas (capacidades-destrezas); además, lo sensibiliza a lo social y a lo espiritual (valores-actitudes); conduciéndolo no sólo a integrar sino también a generar más conocimiento a través de la actitud de aprender a aprender; sin descuidar la parte ecológica en razón de la transformación social.

7.1.2. La deshumanización efecto de la globalización

La globalización entre sus múltiples efectos, ha generado más conocimiento y riqueza en unas cuantas personas; y, a la vez, ha aumentado el número de pobres en todo el mundo, México no es la excepción. Este fenómeno, así como la sociedad del conocimiento, no requieren de la humanización para alcanzar sus fines de desarrollo económico o de la ciencia. Sin embargo, para el lasallismo, no basta el simple crecimiento económico o la formación de eruditos; pues siguiendo sus principios educativos, reconocen y promueven ante todo, la atención y dignidad de la persona en todos los ámbitos de la sociedad. De ahí la importancia de tener una propuesta educativa actualizada que responda a las necesidades sociales y de sus alumnos.

7.1.3. La propuesta educativa lasallista armoniza el desarrollo de la persona y el conocimiento

El lasallismo, ha formulado su propuesta educativa considerando de manera armónica las diversas áreas del conocimiento que participan en la integración

de las currícula escolares actuales: filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica.

La parte filosófica, integra tantos los principios y valores nacionales como los propios del lasallismo, consistentes en: la atención prioritaria a la persona y visión integral de la misma; considerando que la construcción como persona acontece sólo en relación, puesto que la participación se realiza en su entorno social, como parte de la historia que va construyendo; y, el sentido de trascendencia, que le permitirá aspirar a ámbitos superiores. En cuanto a lo psicológico, está en armonía con el paradigma sociocognitivo, respecto a que el alumnos es capaz de mejorar su inteligencia a través de la intervención mediada de un adulto; esta se realizará a través del desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotoras, de comunicación y afectivas. El aspecto sociológico, considera a la formación como un elemento que permite a los sujetos construir su propia comunidad (familiar, escolar, regional o nacional) de manera más justa, solidaria y armónica con la ecología y los diferentes grupos sociales. Por último, el área pedagógico, se encarga de integrar los procesos adecuados, que lleven a los alumnos a la asimilación de capacidades-habilidades, valores-actitudes, así como de los contenidos de los programas académicos.

La propuesta educativa lasallista busca que los alumnos participen en su proceso educativo de manera activa para que logren aprender a aprender, por gusto e iniciativa propia. Los docentes son elementos claves en el proceso educativo; por lo tanto, necesitan una formación constante que les permita conocer e implementar las nuevas propuestas educativas; teniendo como meta la atención y desarrollo de los alumnos. Por su parte, la institución educativa para alcanzar los fines propuestos en su ideario y misión, deberá hacer una constante revisión y evaluación de sus procesos educativos, formación y/o actualización de los docentes y de sus procesos de gestión y gobierno.

La implementación de la planeación curricular de aula basada en el Modelo "T", al favorecer el desarrollo de capacidades-habilidades y valores-actitudes, fue aceptada por los docentes (90%); además, la consideraron práctica. Esta respuesta, nos proporcionaron mayores esperanzas para implementar de forma

rápida el paradigma sociocognitivo. Asimismo, la academia fue otro elemento que sirvió para reflejar el conocimiento, avance, comprensión y desarrollo del nuevo método pedagógico. En este sentido, los resultados obtenidos pueden considerarse favorables, ya que el 70% de docentes y directivos, apreciaron la importancia de desarrollar en los alumnos capacidades-habilidades, valores-actitudes y los contenidos de los programas.

434

El Secretariado como responsable de encaminar y armonizar la propuesta educativa lasallistas a través del programa de acompañamiento, alcanzó resultados aceptables (70%) de parte de los docentes; y, un promedio mayor (80%), respecto a los directores y psicopedagogos. En cuanto a los cursos de actualización impartidos a los docentes y directivos, versaban con una temática adecuada; ya que el SMEL estuvo al tanto para que no se desviarán y abordaran temas que distrajeran. No obstante, los esfuerzos hechos por el Secretariado, existen indicios referentes a que los docentes aún siguen trabajando con una fuerte influencia del paradigma tradicional (más de un 40%); además, los directivos todavía otorgan importancia a los contenidos (77%); e incluso, no les significa el trabajo colaborativo (45%). Estas cifras demuestran que, aún no han comprendido del todo el enfoque que busca desarrollo primordialmente capacidades-habilidades como valores-actitudes (arriba del 40%).

Respecto al tema central para el lasallismo, consistente en fomentar valores, se lograron resultados variados; promoviéndose con mayor énfasis el de servicio, compartir y perdonar (90%). En menor medida, se trabajaron los valores de convivir con los demás, el respeto hacia el otro y la identificación con la institución (60%); los valores que escasamente lograron desarrollarse (menos del 50%), fueron el de cuidado a la salud y la ayuda al compañero. Dichos resultados pueden considerarse, de manera general, como favorables (60%), debido a que contemplan y armonizan los aspectos que teóricamente querían atenderse, sabiendo de antemano que todo cambio de paradigma presenta dificultades.

7.1.4. Cambio del paradigma educativo

435

La Escuela lasallista, desde sus orígenes, ha estado en una constante revisión de las currícula para ofrecer una educación pertinente a sus alumnos; ahora, además tienen presiones externas a las instituciones que propician y aceleran las transformaciones pedagógicas. Entre los organismos externos se encuentra la SEP, que inspirándose en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en el art. 3º y en la *Ley General de Educación* en el art. 7, hacen hincapié que los alumnos desarrollen una serie de capacidades y valores propios para la formación del mexicano. Una instancia externa a nivel internacional es la OCDE con su evaluación PISA que mide procesos de lectura de comprensión, comunicación y procesos científicos; en México el Instituto Nacional de Evaluación Educativa con su evaluación ENLACE está midiendo lectura de comprensión, procesos lógicos de pensamiento, relación, entre otras más. Las instancias mencionadas, realizan evaluaciones a las instituciones educativas, valorando el desarrollo de capacidades-destrezas (competencias).

El lasallismo, no sólo cumple con las presiones externas, sino también con su compromiso personal; en tal virtud, centra su atención pedagógica en el alumno, considerándolo como un ser digno; además, busca una formación integral en lo humano y cristiano (en los aspectos cognitivo, social, psicológico, antropológico, económico, moral y trascendente). Por lo tanto, tuvo que organizar a sus instituciones educativas y adecuar los métodos pedagógicos, con el objeto de alcanzar el desarrollo de capacidades-habilidades (cognitivo), valores-actitudes (antropológico, moral), por medio de contenidos (cognitivo); a través de métodos apropiados, que permitan el desarrollo armónico de la persona (psicológicos), y, así logre participar de manera constructiva en su familia y sociedad.

Como ya se mencionó, la implementación de la planeación curricular de aula basada en el Modelo “T”, en general fue aceptado (90%); no obstante, existen resultados que limitaron y retrasaron la implementación del paradigma sociocognitivo en la visión lasallista. Entre las circunstancias que retardaron

esta acción, consistió que algunos docentes (28%); psicopedagogos (27%); y, directivos (24%) consideraron que la planeación no es útil; por lo tanto, no hubo exigencia en su preparación y en pedir una práctica en el aula diferente a la que ha realizado.

436

La academia, está considerada como una organización que refleja el conocimiento, avance, comprensión y desarrollo del nuevo método pedagógico. Al respecto, los resultados alcanzados, pueden considerarse satisfactorios, debido a que el 70% de docentes y directivos, apreciaron la importancia de desarrollar en los alumnos capacidades-habilidades, valores-actitudes y los contenidos de los programas.

La comprensión del paradigma, en principio, es bien aceptada, aunque presenta dificultades en su aplicación y seguimiento de ahí que los docentes no sienten que han comprendido del todo el enfoque y eso les genera incertidumbre como es el caso de fomentar mayor participación de los alumnos, los docentes señalan en un 55%; el apoyo brindado por el departamento de psicopedagogía respecto a la comprensión del paradigma es baja (64%) de ahí su incertidumbre que el organismo institucional no les esté brindado ese apoyo necesario en el cambio; la presencia del Secretariado la ven con confianza (74%) pero también se percibe lejana a los docentes (64%).

El impacto del Secretariado con los docentes se ha visto limitado porque se dio mayor importancia al trabajo con los directivos y psicopedagogos, como primeros multiplicadores y animadores del cambio, los resultados muestran que en las instituciones no tienen claro quien hace el acompañamiento se da un 47% al departamento de psicopedagogía, porcentaje bajo, puesto que psicopedagogía realizaría el acompañamiento pedagógico, hay un 22% que lo realizan los coordinadores situación que crea dispersión y confusión para los docentes y para los integrantes del Secretariado.

7.1.5. La gestión escolar actualizada a nuestra época

437

Para alcanzar los objetivos y metas propuestas en las instituciones educativas que se encuentran inmersas en la globalización, deberá establecerse como requisito indispensable una gestión escolar actualizada.

La gestión escolar es el punto de convergencia de todas las cuestiones pedagógicas y administrativas que deben realizarse en las instituciones educativas; éstas tienen la obligación de recuperar una de las funciones básicas de la escuela, que consiste en adquirir la capacidad de transmitir y transformar elementos culturales necesarios en los alumnos para que vivan de acuerdo a su tiempo y circunstancias.

La escuela lasallista de principios del siglo XXI, dentro de sus funciones, revisa y ordena el tipo de gestión y gobierno en sus instituciones; incorpora los grupos colegiados para la reflexión y análisis de la situación pedagógica que vive la institución; y además, promueve consejos que participan con voz y voto en decisiones pedagógicas de la misma.

La autonomía escolar, debe considerarse como un factor importante en las instituciones educativas, al establecer procesos o actividades formativas pertinentes para los alumnos; de esa manera, podrá evitarse un posible fracaso escolar. Las instituciones educativas lasallistas, están incorporadas al sistema educativo mexicano con financiamiento propio; circunstancia que les permite cierta autonomía de gestión, al articular la organización y la parte pedagógica; teniendo siempre como centro, la atención de sus alumnos.

Las instituciones lasallistas, al contar con cierta autonomía educativa, les concede el derecho de fomentar la identidad y valores institucionales entre el alumnado, docentes y comunidad educativa en general; así como manejar procesos pedagógicos pertinentes (paradigma sociocognitivo); y, aplicar evaluaciones.

Asimismo, dicha autonomía les permite armonizar y potenciar la formación del personal, mediante cursos de actualización o capacitación para los docentes (90%). Observándose que los temas de identidad institucional ocupan un 77% y los cursos de constructivismo un (74%): La finalidad de impartir estos cursos radica en brindarles al personal educativo la oportunidad de sentirse actualizados y estar a la vanguardia en el sistema educativo nacional.

Los docentes y directivos, al adquirir una cultura de actualización pedagógica, requieren una gestión educativa pertinente que facilite la implementación de acciones diferentes a las tradicionales. La existencia de comunidades de aprendizaje, como son las academias, es una organización que muestra cambios en las autoridades institucionales, al obtener un promedio de casi 90%; e incluso, rompe el individualismo por un trabajo colaborativo. No obstante, que los docentes no pudieron alcanzar la autonomía pedagógica de las mismas, debido a la intervención frecuente de los directivos, quienes se sienten responsables de éstas; obtuvieron un porcentaje alto del 46%, de parte de los docentes; y, un 59% de los directivos. Las academias se encuentran en proceso de consolidación respecto a su autonomía y autoridad pedagógica.

Los datos arrojados en las encuestas resultaron congruentes, pues señalaron que los directores no quieren perder la tutela en lo pedagógico; prefiriendo mantener una gestión tradicional al tener controlados a los docentes respecto academias e implementación de los enfoques novedosos. De ahí que, algunos profesores al no comprender el enfoque propuesto, desfavorezcan el trabajo de academias y al formato de planeación curricular de aula (Modelo "T"); en consecuencia, se obtuvieron porcentajes de apreciación acerca del desarrollo de capacidades-habilidades y valores-actitudes del 70% por parte de docentes y directivos; y, un promedio del 65% en la valoración que hicieron los alumnos respecto a tener un proceso más tradicional de enseñanza-aprendizaje por los docentes.

Un elemento que resaltó en la gestión, fue la mejora en los procesos de comunicación entre los docentes que conformaron las academias (71%), situación que permite establecer mejores relaciones y crear una cultura

colaborativa; aunque para directores (68%) y psicopedagogos (48%) no resultó tan significativa, lo cual confirma que estos últimos les costó trabajar integrarse al trabajo de acompañar a los docentes. La relación con los directores fue de un 80%; esto implica que existió confianza, originándose una relajación (76%) del estrés al mantener una comunicación más cercana con sus directivos.

El departamento de psicopedagogía, fue el responsable de acompañar a los docentes en los procesos pedagógicos de la nueva propuesta; no sin antes, atender la creación o consolidación de dicho organismo; debiendo decir que, al elaborar la presente encuesta casi un 20% de docentes ignoraban la existencia de dicho departamento, a diferencia del 96% de los directivos, contestaron afirmativamente.

El acompañamiento realizado por psicopedagogía a los docentes es satisfactorio, al encontrarse en el rango de los 75%, sobre todo, al haberles impuesto nuevas funciones en su quehacer cotidiano. Una muestra de ello es que los docentes consideran en un 65% que dicho departamento les ayudo a comprender mejor el nuevo paradigma. En la última revisión del proyecto se cuestionó fuertemente la participación del departamento de psicopedagogía ya que, en general, no domina el control de grupo y las aportaciones que hace a los docentes no tiene el respaldo práctico; al respecto se sugirió incorporar como acompañantes a jefes de academia y coordinadores.

7.1.6. El docente es un elemento clave en la respuesta pedagógica

El paradigma sociocognitivo, fue elegido por los lasallistas para dar respuesta pedagógica en el mundo globalizado. Un elemento clave en dicha respuesta pedagógica es el docente.

El paradigma sociocognitivo, impone al profesor un rol diferente al realizado en el enfoque tradicional; de tal manera, resulta indispensable que reciban una actualización que les permita mejorar en los aspectos profesionales y

pedagógicos; además de tener clara la importancia de su participación en la sociedad.

Las instituciones lasallistas valoran la participación del docente, considerándolo un elemento clave en la formación de sus alumnos y la transformación de la sociedad. De ahí, la necesidad de brindar una actualización constante en los ámbitos profesional, humano, pedagógico, entre otros, invitándolos a que realicen procesos de innovación didáctica y formativa para sus alumnos.

El docente debe tener una visión positiva de sus alumnos, creer que estos son capaces de mejorar su inteligencia y alcanzar el aprender a aprender por medio de técnicas adecuadas y con la mediación de él. La filosofía lasallista anima al docente a ser profesionales de la educación dispuestos a responder a los problemas educativos con intuición, emoción, pasión y valor en atención de sus alumnos y de la sociedad en general.

La identificación de los docentes con la filosofía y práctica educativa lasallista, fue del 87%, resultado que puede considerarse satisfactorio; esto muestra que los docentes en general sí se identifican con la visión humanista del lasallismo, estando de acuerdo en fomentar valores (95%) y en tratar a los alumnos con la dignidad propia de todo ser humano. Asimismo, los cursos ayudaron a depurar el concepto de educación y de persona en el lasallismo para adquirir un compromiso con los alumnos más necesitados.

Los directivos y autoridades educativas lasallistas están concientes que no hay mejora educativa sin una adecuada participación de los docentes en el proceso educativo, de ahí los cursos de actualización que se impartieron y los docentes estuvieron concientes de ellos en un 90%. Aunque la eficacia de los cursos impartido se vio limitada al no hacerlos obligatorios a los docentes (33%) y con mayor intensidad a los psicopedagogos (51%). Los cursos de “formación humana” fueron apreciados (75%) por los docentes ya que les ayuda a mejorar su autoestima (82%) al tener mayores y mejores conocimientos de los ámbitos teóricos (83%) como de las competencias y valores (83%) y de la aplicabilidad de las mismas (76%).

La aplicabilidad de los cursos al trabajo dentro del aula, resulto de gran ayuda (79%); así lo expresaron los docentes y directores (80%); aunque, se mantuvo la práctica tradicional. La planeación curricular de aula, mostró la existencia de un 10% de docentes que aún no han considerado las capacidades-habilidades y valores-actitudes; no obstante, los alumnos en un mayor porcentaje (+50%), señalaron que todavía se aplican las prácticas tradicionales. Quizá una posible causa por seguir utilizando las prácticas tradicionales, se deba a que faltó mayor impulso o exigencia de parte de los directivos para que los docentes asistieran a los cursos de actualización y así llevar el conocimiento adquirido a la práctica; esto se afirma, en razón de que los directores (20%), no demostraron ningún tipo de entusiasmo por implementar en sus instituciones el enfoque pedagógico propuesto.

La generación de procesos innovadoras se vio retardada al apoyar la actualización de los docentes y no favorecer acciones que generaran cierto movimiento y desorden; aún así los docentes consideran que tuvieron una mejora en su práctica pedagógica (71%), los directores aprecian más ese cambio (83%) aunque se puede considerar que hubo innovaciones al esquema de impartir clases, al grado que los docentes llegaron a sentirse exitosos (95%), este sentir lo confirmaron los directivos (92%) y psicopedagogos (89%).

7.1.7. El alumno es el principal sujeto de formación en las instituciones lasallistas

En las instituciones lasallistas, el alumno es considerado como la razón de ser de las mismas. De ahí, la preocupación de parte de los responsables del proceso formativo lasallista, cuya ocupación consiste en brindar a los alumnos las capacidades-destrezas, valores-actitudes, para que adquieran la formación suficiente para participar en la construcción de su entorno o sociedad local.

El lasallismo, considera al alumno como un ser en relación, capaz de mejorar su inteligencia y modificar su actitud ante la vida o sus circunstancias. En

efecto, la propuesta educativa lasallista, mediante el paradigma sociocognitivo, pretende ayudar al alumno a que sea activo en su proceso educativo; además, adquiera la capacidad de procesar la información recibida a través de competencias cognitivas; y, consiga sensibilizarse para participar en la transformación social. 442

Una muestra acerca de la preocupación del lasallismo por sus alumnos, se ve claramente con el trabajo realizado por el Secretariado, al dedicarse a la tarea en el cambio del enfoque pedagógico para mejorar el proceso educativo en las instituciones. Debe considerarse que a nivel general, la educación se encuentra en un momento coyuntural de cambio de paradigma, del tradicional a otro más dinámico.

En atención a lo anterior, puede afirmarse que los docentes están en proceso de transformación en su práctica. No obstante, aún cuando el lasallismo implemento acciones pertinentes, todavía existen prácticas tradicionales por parte de los docentes (40%); reconociendo que se han iniciado prácticas innovadoras (diferentes a las tradicionales), ya que se aprecia en los alumnos serios intentos de hacerlos participar más en clase (65%); así como en favorecer los valores institucionales (90%); aunque reconocen deficiencias en actividades como trabajos en grupos (40%); e incluso, intentos de parte del docente por motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo (menos del 60%); favorecer la relación con los demás (menor del 60%). Al respecto, se observa que debe continuar el trabajo con los docentes en los aspectos de capacidades-habilidades y valores-actitudes.

La mejor muestra del esfuerzo que se está haciendo es a través de la planeación curricular de aula, porque esta fuerza a los docentes a pensar con una estructura mental diferente que los lleva a concienciar los propósitos de las clases y de la importancia de desarrollar capacidades-habilidades y valores-actitudes como finalidades y los contenidos como medios.

7.1.8. El mundo de la educación es complejo

443

En todo proceso educativo intervienen diversos factores que la institución no puede controlar, como es el caso de la motivación intrínseca de los alumnos para aprender; aspectos de índole emocional en alumnos y docentes; la resistencia e inercia del magisterio generadas por los procesos de cambio; las propias dinámicas y tradiciones institucionales; la oposición de directivos por modificar estructuras organizativas establecidas, que en el modelo tradicional les dieron resultados; la renuencia a ser evaluados tanto directivos como docentes, para confrontar su práctica y gestión educativa con relación a las necesidades actuales de los alumnos, entre otros. Por todo lo anterior, puede afirmarse que el mundo de la educación es complejo.

En las instituciones lasallistas en México, la puesta en marcha de un cambio de paradigma (del tradicional al sociocognitivo), no fue la excepción e implicó atender una serie de aspectos que interferían, haciendo más lenta y compleja esta modificación pedagógica. Entre ellos, pueden mencionarse los siguientes:

- a) Actualizar el lenguaje del discurso filosófico-educativo institucional.
- b) Definir el enfoque pedagógico que responda a los requerimientos actuales y sea fiel a la filosofía institucional.
- c) Hacer sentir a los docentes y directores la necesidad de actualizarse en aspectos profesionales y pedagógicos.
- d) Armar un equipo de profesionales actualizados en el ámbito de la educación, que fuera capaz de acompañar a los directores y docentes en los procesos de innovación pedagógica.
- e) Atender al personal de las instituciones de acuerdo a sus funciones y puesto que desempeña.
- f) Ayudar a la comprensión o actualización de los puestos o funciones con respecto al nuevo enfoque pedagógico.
- g) Cambiar metodologías pedagógicas empleadas por años, por prácticas nuevas para los directores y docentes.
- h) Emplear un formato de planeación didáctica en el enfoque sociocognitivo (Modelo "T"), el cual requiere una concepción diferente

del alumno (más participativo, capaz de aprender a aprender, comprometido con su entorno y sociedad); así como elaborar una planeación de clase que integre la teoría y la práctica; definiendo y evaluando los propósitos y contenidos cognitivos por alcanzar.

444

- i) La resistencia y desconcierto en los docentes, originada por el temor presentado por los directivos a perder autoridad o poder.
- j) Deficientes procesos de comunicación y actualización de los docentes creó confusión y desánimo entre el personal de las instituciones.

Ante las anteriores circunstancias que detenían el proceso de mejora educativa en las instituciones lasallistas, el Secretariado tuvo que implementar una serie de actividades para que los directores, psicopedagogos y docentes lo comprendieran y lo lleven a la práctica; cuidando de no caer en un activismo que desgastará y también retrasará los procesos formativos; esa situación llevó a realizar constantes evaluaciones del proceso y hacer las adecuaciones pertinentes en la marcha.

7.2. Evaluación a los resultados de las actividades implementadas por el Secretariado

De los resultados de las diferentes actividades propuestas por el Secretariado, se obtuvieron conclusiones importantes, que junto con los comentarios de los anteriores ocho apartados dan indicios para acciones futuras y continuar con la consolidación de enfoques educativos modernos.

7.2.1. Planeación de clase acorde al modelo “T”

La planeación de clase conforme al modelo “T”, es una propuesta moderna que cuenta con un esquema sencillo de comprender; e incluso contiene elementos esenciales del lasallismo. Se considera un instrumento apropiado para facilitar la transición del paradigma tradicional al paradigma sociocognitivo.

Las instituciones lasallistas tienen como fortaleza la exigencia de solicitar a los docentes que preparen sus clases con un formato de plan de clases; los docentes a través de los cursos impartidos tienen conciencia de la importancia de transmitir capacidades, valores (como objetivos educativos) y los contenidos como medios (72.21%); sin olvidar que aún hay docentes que prefieren seguir con prácticas tradicionales.

Para facilitar a los docentes el cambio de paradigma, resulta fundamental que éstos posean elementos teóricos claros y sólidos que se traduzcan en acciones pedagógicas aplicables en los diferentes niveles educativos. Asimismo, que exista un organismo preciso que revise dichas planeaciones, que esté actualizado y cuente con el tiempo suficiente para hacer sugerencias a las mismas.

Los docentes valoraron los beneficios que ofrece elaborar su planeación de clase en base al modelo “T” (96.22%); estando concientes que para realizarla, se requiere comprenderla del todo. Algunos de ellos, manifestaron tener todavía dificultad en su formulación (31.25%); el grupo de psicopedagogos obtuvo el porcentaje más elevado (40.42%). Esta situación muestra la necesidad de continuar trabajando en la teoría y práctica con el modelo “T”.

7.2.2. Aprendizaje, formación y actualización permanente

Es incuestionable que no puede haber transformación educativa, sin la participación de los docentes; de ahí la importancia de brindar especial atención a su formación y actualización permanente.

Los resultados obtenidos de la encuesta y entrevista, demuestran que en las instituciones lasallistas, existe una clara conciencia acerca de la importancia que representa la actualización de los docentes (90.55%); debilita dicha postura, el no contar de manera general, con programas que muestren el camino formativo de los docentes y la falta de obligatoriedad de los mismos.

Las instituciones que no lograron establecer claramente el liderazgo pedagógico que determine su rumbo, perdieron fuerza y recursos al impartir

cursos repetidos o de poca pertinencia para el momento presente. A instancias del Secretariado, se impartieron capacitaciones con un buen porcentaje de aceptación y eficacia; como fue el caso de la identidad institucional (77.12%); enfoques pedagógicos modernos: constructivismo (74.67%); y, formación personal (63.89%).

Los beneficios obtenidos a través de los cursos de actualización, fueron entre otras cosas: la actualización en teorías pedagógicas modernas (83.17%); la inclusión de competencias y valores en el proceso educativo (83.56%); y, dar seguridad al docente en su quehacer educativo (82.61%). Este último punto, resulta esencial para emprender cualquier modificación o reforma educativa. Por otro lado, en cuanto a las dificultades persiste, la falta de tiempo de los docentes para tomar los cursos; o bien, que fueron impartidos en horarios inadecuados para ellos (71.46%).

Desarrollar comunidades de aprendizaje mediante las academias, fue otra actividad que fomentó y también evaluó el Secretariado; existiendo la ventaja de que la mayoría de los docentes tuvieron la oportunidad de participar en esos grupos colegiados (88.09%) de manera periódica y sistemática.

La organización y estructuración de las academias, tomó un nuevo rumbo al nombrar como presidente a un docente, tratando de devolver el liderazgo pedagógico a éstos (34.40%); aunque todavía es frecuente la participación e imposición de los directivos (46.51%). La academia se estructuró de manera formal, la cual contó con orden del día (72.59%), una acta (69.94%), acuerdos (80.91%); y, seguimiento a los mismos (79.97%). Al organizarse mejor se dio prioridad a temas pedagógicos (78.45%), sin desterrar del todo otro tipo de actividades.

La participación de los docentes en las academias, arrojó un porcentaje considerable (84.12%), situación que originó esperanzas, ya que genera personas reflexivas (75.99%); además, han superado ciertos egoísmos profesionales (79.20%); y, sobre todo por buscar desarrollar competencias (capacidades-habilidades, valores-actitudes) en sus alumnos. La principal

dificultad que impidió realizar las academias, fue el exceso de actividades (59.90%) en la institución; situación que produce desgaste al docente y en algunas ocasiones son causa para desaparecer la academia. 447

7.2.3. El departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural

Las instituciones educativas lasallistas en México, establecieron una instancia interna que brindó acompañamiento pedagógico a los docentes (81.47%); el nombramiento oficial de este departamento cubría de cierta manera el vacío de liderazgo pedagógico en los centros educativos.

El departamento de psicopedagogía en general, fue bien recibido por los docentes, ganándose la confianza de los mismos (75.24%) al aportar propuestas nuevas y soluciones pedagógicas; además de tener disposición y variedad de métodos de acompañamiento; siendo más favorecidos los momentos informales (34.22%). El departamento de psicopedagogía como responsable del acompañamiento pedagógico de los docentes se capacitaron y actualizaron de manera constante, los auxiliaron en su práctica educativa (64.27%); y, a incrementar la satisfacción de éstos en su labor educativa (64.84%).

Los retos que tuvieron que superar los psicopedagogos fueron variados; los más frecuentes consistieron en la resistencia de los docentes en recibir indicaciones de otras personas que no fueran los directivos; en el caso de los coordinadores, existieron dificultades para que éstos delegaran trabajo y autoridad (22.12%). La carga de trabajo (54.82%) y el deseo de obtener resultados a corto plazo ocasionó incertidumbre y estrés entre los psicopedagogos.

7.2.4. Liderazgo del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista: impulsa el cambio cultural

El Secretariado como organismo que impulsa un cambio cultural pedagógico en las instituciones lasallistas, estuvo cerca con psicopedagogos (93.62%) y con

directivos (83.33%). Sin embargo, está conciente que debió trabajar más de forma cercana con los docentes (69.75%) por ser el personal que trata directamente con los alumnos.

448

El esfuerzo que hizo el Secretariado de reinterpretar la filosofía y la práctica educativa lasallista, y ubicarla en un paradigma actual (sociocognitivo) fue una labor que ganó confianza paulatina entre directivos (83.34%) y docentes (73.53%); al igual que su trabajo de acompañamiento pedagógico (74.10%).

El Secretariado fue ganando credibilidad al grado de poder hacer propuestas de modificación en las estructuras de las organizaciones (68.24%); esto se percibe al modificar horarios para bloquear tiempos para las academias, el cambio de formato de planeación, el fortalecimiento de los departamentos de psicopedagogía, los cursos de actualización para docentes y directivos.

Los programas más exitosos son la planeación de clase acorde al modelo "T" (75.80%), la elaboración del proyecto educativo (75.05%); las reuniones con directivos, que permitieron entablar una mejor comunicación y participar sus experiencias (77.78%); los documentos publicados por el Secretariado, permitieron unificar conceptos y teorías para los directores (79.63%) en general; no obstante, algunos de éstos no fueron conocidos por los docentes (64.65%), debido a la deficiencia de los canales de comunicación.

Uno de los éxitos del Secretario fue iniciar una cultura de evaluación y revisión constante de las prácticas pedagógicas tanto en los directivos como en los docentes.

7.2.5. Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes vista desde los alumnos y docentes

Es interesante la percepción que tienen dos de los participantes claves del proceso educativo, un grupo recibe los beneficios y el otro los brinda. La transformación pedagógica realizada por el docente después de llevar una serie de programas, presenta dos visiones: los alumnos reconocen que existen cambios significativos en la práctica educativa dentro del aula; aunque en

algunos casos los docentes siguen con prácticas tradicionales como es el caso de resúmenes (68.56%) o dictado de cuestionarios (39.60%).

Entre las prácticas pedagógicas, más evidentes de cambio se encuentra una mayor participación de los alumnos en clase; los docentes consideran que ellos han realizado cambios significativos en la práctica pedagógica dentro del aula, aunque no han dejado del todo algunas prácticas tradicionales; (60.07%), se busca con mayor frecuencia “hacerlos pensar” (76.65%) y entrar a procesos actuales de desarrollo de capacidades lógicas; aunque todavía hay prácticas que requieren seguir desarrollando como es el trabajo colaborativo (44.09%), el quehacer del docente todavía no llega a impactar, como se quisiera, en los alumnos en el aprender a aprender; es conveniente seguir trabajando con estrategias que motiven a los alumnos a aprender por sí mismos.

Los docentes se han esforzado para que los alumnos encuentren sentido a sus clases (84.81%); favorecer la lectura (no valora si el alumno realiza procesos mentales más elaborados); fomentar una actitud positiva hacia la lectura es el principio que genera procesos mentales superiores (desarrollo de capacidades); así como dar seguridad en la comunicación oral (70.32%). Se puede considerar exitosos los programas o acciones realizadas para promover las anteriores capacidades.

Fomentar valores es parte de los principios lasallistas, de ahí la importancia por buscar nuevas formas de transmitir los valores institucionales, los personales, y los religioso o trascendentes. Los resultados muestran que los jóvenes son solidarios; aunque rechazan una formación dogmática. Tienen vivencias evangélicas, que no las han descubierto de esa manera.

En general, los docentes consideran que han tenido cambios significativos en sus prácticas educativas dentro del aula, lo que contrasta con la opinión de los alumnos. Lo mejor de todo esto, es que al tener los docentes una mejor concepción de su tarea educativa habrá más posibilidades de realizar cambios efectivos en el proceso educativo.

Después de haber realizado la investigación acerca de las acciones estratégicas desarrolladas en las instituciones lasallistas que favorecieron la mejora de la práctica docente dentro del contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento, se puede concluir:

- a) Que los docentes y directivos tuvieron un gran acercamiento al enfoque sociocognitivo en la teoría, como en la práctica mediante el plan curricular de aula (Modelo “T”). Los beneficios de la planeación se mueven en un 90% de aceptación en la encuesta, y en las entrevistas con los informantes clave.
- b) La actualización para directivos y docentes sirvió para comprender mejor la propuesta oficial, adelantándonos al menos tres años; el porcentaje de 80% muestra los beneficios alcanzados.
- c) Las academias como organismos de apoyo a la comprensión y cambio pedagógico, presentan dispersión en los resultados (75% y 80%) y en las entrevistas los informantes claves no hicieron comentarios de la importancia de las mismas. Los problemas para llevar a cabo las academias se debe, en parte, a no lograr superar los conflictos que se generan entre ellos y la falta de apoyo de los directivos.
- d) El Secretariado al darse cuenta que el trabajo de las academias no estaba dando los resultados esperados, implementó el acompañamiento en la institución a través del departamento de psicopedagogía; los beneficios que obtuvieron éstos, son poco valorados (55%) y existe dispersión en los resultados de la evaluación de docentes y directivos. Entre los elementos que influyeron en el trabajo de los psicopedagogos, fue la falta de tiempo para consolidar el proyecto y la rotación del personal en las escuelas.
- e) El trabajo realizado por el Secretariado, muestra resultados constantes en la apreciación de docentes y directivos (65%); se da poco en las entrevistas. Sin embargo, los docentes querían mayor presencia del SMEL, principalmente porque les abrió espacios de

confianza y diálogo; asimismo, por haber impulsado y animado las innovaciones pedagógicas que éstos le presentaron a su consideración. 451

- f) Promover un cambio de paradigma educativo en la línea de capacidades y valores con los docentes, directivos y alumnos, implica superar factores múltiples, siempre y cuando exista el deseo de hacerlo y la voluntad de todos los implicados.

Finalmente, cabe aclarar que en el presente trabajo de investigación sólo contamos con lo manifestado por el personal encuestado, sin disponer de otras evidencias respecto de lo que se realiza dentro del aula. La verificación de los reportes de los docentes acerca de su quehacer educativo dentro del aula, fue el siguiente paso que se inició en el proyecto del Secretariado con las instituciones educativas.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTAS DE FUTURO

453

Después de haber realizado un largo recorrido en aspectos teóricos y un análisis profundo de la realidad social y pedagógica en las instituciones lasallistas en México, se presenta el último capítulo, que titulo propuestas de futuro. En este capítulo se abordan dos aspectos diferentes pero complementarios, como son: a) recomendaciones para consolidar los avances pedagógicos obtenidos en las instituciones; y, b) señalar un proyecto de trabajo para los próximos cinco años.

8.1. Recomendaciones para consolidar los avances pedagógicos obtenidos en las instituciones

Para consolidar los avances pedagógicos en las instituciones lasallistas se encomienda fortalecer tres aspectos: a) el actitudinal de los docentes y directivos; b) el pedagógico; y c) la estructural en la institución.

8.1.1. Aspecto actitudinal

La actitud investigadora, positiva y propositiva ante los cambios sociales y pedagógicos es un factor esencial que se requiere mantener y fomentar con los docentes y directivos; la actitud investigadora lleva a estar atentos a los requerimientos sociales y en especial a los alumnos que se atienden; la postura positiva de los docentes y directivos va encaminada a ver con optimismo, el contexto de realidad que estamos viviendo, buscar la parte formativa y esperanzadora de los mismos.

Para tener una actitud investigadora se requiere incrementar los cursos de actualización profesional y pedagógica entre los docentes, con el objeto de llegar a dominar su área de conocimiento y les proporcione herramientas necesarias para que logren teorizar y además visualizar su quehacer educativo desde una perspectiva meta cognitiva; y, en la parte pedagógica, consigan implementar acciones pertinentes que encaminen a sus alumnos a procesos superiores y los motiven a aprender a aprender por iniciativa propia.

Por lo que hace a los directivos, se propone que asistan a cursos especializados de gestión escolar, que les brinden elementos para realizar investigación educativa desde su puesto; que puede ser de diferentes ámbitos, como es la organización escolar en procesos, la proyección de la institución en base a proyectos de desarrollo, el manejo pertinente del personal y el impulso del mismo a ser profesionales de la educación; y sobre todo, que descubra y/o desarrolle sus cualidades directivas (resolución de conflictos, saber escuchar, liderazgo, entre otros), que le permitan ser el líder que señala y propicia rumbos en la institución.

8.1.2. Aspecto pedagógico

En la parte pedagógica es importante mantener el estudio teórico y fortalecer la aplicación del paradigma sociocognitivo al trabajo educativo de los docentes. El proceso aprendizaje-enseñanza, podrá realizarse con más facilidad si en las currícula se explicitan las capacidades-habilidades, valores-actitudes por desarrollar, ya sean las que señale la parte oficial o aquellas propias del lasallismo; aquí es importante contemplar siempre el contexto de realidad y a partir de él implementar acciones para atender dichas necesidades (Ejemplo fomentar más el valor de la salud en los niños y jóvenes, evitando adicciones, etcétera).

Acrecentar los grupos colaborativos de reflexión pedagógica para que orienten con liderazgo a las autoridades de la institución, respecto a las mejoras en los procesos pedagógicos y didácticos para sus alumnos. Asimismo, depurar y actualizar las actividades de la institución, determinando a cada una de ellas el sentido formativo (desarrollo de capacidades-habilidades o valores-actitudes) en su más amplio sentido; de esa manera, se deberán omitir actividades que no cumplan con la finalidad instituida, ya que distraen a los docentes, alumnos y a la institución en general.

Es preciso que todos los integrantes de la comunidad educativa conozcan y, a la vez, apliquen el enfoque pedagógico sociocognitivo; los docentes y el

personal que trabaja cercano a los alumnos tienen que reconocer la diferencia entre varios modelos pedagógicos, con el fin de valorar los aciertos y debilidades de cada enfoque. 455

Los docentes y personal de la institución necesitan emplear de manera eficiente la tecnología, debido a que les ayudará a optimizar tiempos y a cerrar la brecha de uso de la misma con sus alumnos. Aquí se requiere por parte de la institución ayuda para los docentes en recursos, tecnología y tiempo de capacitación.

8.1.3. Aspecto estructural

Para tener un crecimiento sólido de la institución se recomienda aumentar las redes de colaboración, tanto dentro como hacia fuera de la institución. La colaboración hacia dentro consiste en revisar la estructura en cuanto a sus procesos de gestión; lo que permitirá optimizar tiempos y evitará burocracias que molestan y generan mal ambiente. Asimismo, revisar los procesos de comunicación dentro de la comunidad educativa, para generar un clima de certidumbre y apoyo mutuo; así como fortalecer el acompañamiento docente, que facilite compartir ideas y estrategias pedagógicas, para que el organismo logre el liderazgo pedagógico.

Respecto a las redes de apoyo con organizaciones externas a la institución educativa, se recomienda intercambiar información acerca de las innovaciones y éxitos pedagógicos, principalmente, en lo referente a la implementación del paradigma sociocognitivo (desarrollo de capacidades-habilidades y valores-actitudes); así como establecer comunicación con los organismos de salud que se dedican a la prevención de adicciones, enfermedades de transmisión sexual, anorexia, bulimia, etcétera; y, aquellos que promueven la dignidad de la persona y fomentan los derechos humanos.

Se recomienda establecer un convenio con algunas Universidades u organismos para que apoyen la capacitación o actualización de los docentes en

los temas que éstos requieran: pedagógico, humano, gestión escolar o de identidad institucional.

El Secretariado representa la principal instancia externa de las instituciones educativas lasallistas, por lo que se requiere continuar manteniendo estrechas relaciones; así como revisar el esquema de visitas en las escuelas, para seguir reforzando la implantación del enfoque sociocognitivo en base al Modelo “T”; y, el uso de los medios electrónicos como el Internet y videoconferencia, para acompañar a las instituciones en su quehacer educativo.

8.2. Proyecto de trabajo para los próximos cinco años

Por lo que respecta al segundo punto que refiero al principio de este capítulo, referente a señalar un proyecto de trabajo para los próximos cinco años, con la finalidad de dar continuidad a las acciones iniciadas por el Secretariado acerca de la mejora pedagógica de las instituciones lasallistas en México, debe partirse de dos premisas, que sin el adecuado cumplimiento de las mismas, no se puede alcanzar ninguna propuesta: a) Que el Secretariado y los directivos mantengan claridad en la meta común que quieran lograr; b) Que generen estrategias y acciones organizadas (proyectos). El cumplimiento de estas premisas, generarán confianza en los docentes, acerca de poder cambiar la educación; y, a la vez, brindará esperanza a los alumnos de poder transformar la sociedad con proyectos educativos sólidos que se cumplan en su totalidad.

El proyecto para los próximos cinco años contempla una serie de programas que fortalezcan los avances alcanzados y abran nuevas perspectivas a nivel personal y pedagógico; así como en la organización de las instituciones y en el lasallismo.

En lo personal se requiere fortalecer en los docentes una actitud comprometida con el mundo de la educación; poseer elementos básicos para realizar investigación en el aula; ayudarlos a desarrollar competencias básicas para fomentarlas a sus alumnos; y, desarrollar competencias profesionales.

En lo pedagógico se requiere establecer programas que permitan un acompañamiento más cercano a los docentes en su quehacer educativo, mediante observaciones de clase para fortalecer las prácticas educativas en el enfoque sociocognitivo; fortalecer el organismo que fungirá como líder pedagógico en la institución y que tendrá como responsabilidad revisar la teoría pedagógica y adaptarla con acciones didácticas adecuadas al nivel de los alumnos y a su contexto de realidad; difundir el enfoque sociocognitivo al personal de la institución para que participe de manera congruente con los docentes en la formación de los alumnos en el desarrollo de capacidades-habilidades, valores-actitudes y contenidos académicos; dar a conocer a los padres de familia el enfoque sociocognitivo para que apoyen el trabajo de los docentes; y por último brindar a los profesores herramienta que facilita su trabajo dentro del aula.

En la organización de las instituciones es importante continuar mejorando los proyectos educativos y evaluarlos al fin de cada período escolar; establecer un sistema de evaluación para los alumnos y docentes, respecto a los avances en el desarrollo de capacidades-habilidades, valores-actitudes y contenidos cognitivos; crear una red de comunicación con los organismos evaluadores nacionales; y, por último, impulsar una revisión de los procesos de la gestión en las instituciones con la finalidad de optimizar los mismos.

Por último, respecto al lasallismo sugiero establecer un programa para que por medio de revistas o folletos se presenten situaciones que viven los jóvenes, brindándoles opciones de reflexión en aspectos personales y trascendentes. Es importante generar espacios entre los docentes y jóvenes, con la finalidad de tener experiencias de encuentro personal y comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. (1980): **Diccionario de Filosofía**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 459

AEBLI, H. (1998): **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo**, Madrid, Narcea.

AGUADO, A. y RODRÍGUEZ, F. J. (1988): “*El modelo de Feuerstein: Modificaciones frente al modelo tradicional en evaluación e intervención*”, en **Aula abierta**, 51, pp. 23-36.

AGUERRONDO, I. (1993): “*La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación*”, **La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, N°116, III, 1993, OEA, Wash. DC

----- (1996): **La escuela como organización inteligente**, Buenos Aires, Troquel.

----- (1997): “*¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?*”, en **Perspectivas**, Revista trimestral de Educación Comparada, Vol XXVII, n°2, junio.

ALBACETE, C (2000): **Enseñar a aprender la democracia**, Síntesis, Madrid.

ALBERT, MICHEL. (1992): **Capitalismo contra capitalismo**, Buenos Aires, Paidós.

ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, Mª M, et al. (2000): **¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad**, Barcelona, Gao.

ALLPORT, G. W. (1982): **¿Qué es la personalidad?**, Buenos Aires, Siglo XX.

ALLUEVA, P. (2002): **Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención**, Zaragoza, Gobierno de Aragón.

ALFONSO, F. et al. (1995): **Aprendizaje cognitivo**, Valencia, Promolibro.

ANDERSON, P. (2000): **Los orígenes de la postmodernidad**, Barcelona, Anagrama.

ANDRADE, BÁRBARA (2004): **Pecado original ¿o gracia del perdón?**, Koinonía 40, Secretariado Trinitario, Salamanca España.

ANGULO, G. (2001) *De Jomtien a Dakar: Diez años de ayuda a la Educación para todos*, Madrid, Interpón Oxfam.

ANTUNES, C. (2002): **Estimular las inteligencias múltiples**, Madrid, Narcea.

APPLE, M y BEANA, J.A: **Escuelas democráticas**. Madrid, Morata, 1999.

ARANCIBIA, V. (1994): **Factores relacionados al rendimiento académico de los alumnos**. Santiago: MINEDUC.

- ÁREA, M. (2001): **Educar en la sociedad de la información**, Bilbao, Desclee.
- ARGYRIS, C. (2002): **Sobre las organizaciones que aprenden**, México, Oxford.
- ARNAL, J. RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): **Investigación educativa. Fundamentos y metodologías**, Barcelona, Labor.
- ARGÜELLES, A. (1996): **Competencias laborales y educación basada en normas de competencia**. México, Limusa.
- (1997): **Formación basada en competencias laborales**. México, Limusa.
- ARGYRIS, C. (1999): **Conocimiento para la acción: una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización**, Madrid, Díaz Santos.
- (2002): **Sobre las organizaciones que aprenden**, México, Oxford.
- ARMENGOL, C. (2001): **La cultura colaborativa**, Madrid, La Muralla.
- ARROYO, S. (2005): **Inteligencia competitiva**, Madrid, Pirámide.
- ARZOLA, S. (1992): Investigación longitudinal y juventud: "experiencias de investigación y propuestas para la educación media". **Revista Persona y Sociedad** VI. 3 y 4: 5-21.
- ASENSI, J. (2001): **Educar desde y para la paz**, Fundación Fernando Rielo, Madrid.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978): **Educational Psychology. A cognitive view**, New York, Rinehart, (Trad. México, Trillas, 1989)
- (1989): **Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo**, México, Trillas.
- (1977): **The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom**, en *Educational Psychologist*. .
- AUSUBEL, D.P. et al. (1983): **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**, 2da ed. México, Trillas.
- BACAIACOA, F. (1998): **Conflicto cognitivo y aprendizaje**, Bilbao, UPV.
- BAKER, E. D. y POPHAM, W. J. (1973): **Expanding dimensions of instructional objectives**, Englewood, Prentice Hall.
- BANCO MUNDIAL (1995): **La enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia**, Washington, D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento /Banco Mundial (Serie "El desarrollo en la práctica").
- (1999): **El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial**, Madrid, Mundipresa.
- BANDURA, A. (1982): **Teoría del aprendizaje social**, Madrid, Espasa-Calpe.

----- (1999): **Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual**, 461 Bilbao, Desclée de Brouwer.

BÁRCENA, FERNANDO, et. Al (1999): **La escuela de la ciudadanía – Educación, ética y política**, Desclée, España.

BÁRCENA, F, MÉLICH, J.C. (2000): **La educación como acontecimiento ético**, Paidós, Barcelona.

BARON, J. y STERNBERG, R. (1987): **Teaching thinking skills: theory and practice**, New York, Freeman and Company.

BARTH, B. M. (1993): **Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension**, Paris, Retz.

----- (1998): en Maclure, S. y Davis, P.: **Aprender a pensar, pensar en aprender**, Barcelona, Gedisa.

BARRIO, J. Ma. (2000): **Elementos de antropología pedagógica**, Editorial Real, Madrid, España

BASTERRECHEA, J. P. (1980): **El servicio educativo de los pobres y la promoción de la justicia**, Circular 412, Consejo, General, Roma - Italia

BAUMAN, ZYGMUNT (2001). **La globalización. Consecuencias humanas**. México: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z, y TESTER, K. (2002): **La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones**, Paidós, Barcelona.

BARMAN, Z y TESTER, K. (2002): **La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones**, Barcelona, Paidós.

BAZDRESCH, M. (2000): **Vivir la educación – Transformar la práctica**, Textos educar (educación Jalisco), México

BECK, U. (1997): **¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo y respuestas a la globalización**, Barcelona, Paidós.

----- (1998): **¿Qué es la globalización?** Barcelona, Paidós.

----- (2000): **Un mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización**, Barcelona, Paidós.

----- (2001): **La sociedad en riesgo**, Barcelona, Paidós.

BÉDEL, H. (1998): **Orígenes 1651-1726 – Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-**, Estudios Lasalianos No 5, Maison Généralice FSC, Roma.

----- (2002): **El siglo XVIII 1726-1804 –Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-**, Estudios Lasalianos No 6, Maison Généralice FSC, Roma.

- BELLO, R. (2003): **La educación en la sociedad del conocimiento**, Santo Domingo, Universidad.
- BELTRÁN, J. (1996): **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**, Madrid, Síntesis.
- BELTRÁN, J. y BUENO, J. A. (Eds.) (1995): **Psicología de la Educación**, Barcelona, Boixareu Universitaria.
- BELTRÁN, J. et. al (1987): **Psicología de la Educación**, Madrid, Morata.
- BELTRÁN, J., el. al (1992): **Psicología de la Educación**, Madrid, Eudema.
- BELTRÁN, J., et. al (1993): **Intervención Psicopedagógica**, Madrid, Pirámide,
- BELTRÁN, J., et. al (1993): **Líneas actuales en al intervención psicopedagógica - I: Aprendizaje y contenidos del curriculum**, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, (b).
- BELTRÁN, J., et. al (1993): **Líneas actuales en al intervención sicopedagógica II: Variables personales y psicosociales**, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, (c).
- BELTRÁN, J.; PÉREZ, L. y PRIETO, D. (1992): **La Inteligencia Práctica en la escuela**, Madrid, Ed. Experimental.
- BEILLEROT, J. (1998) : **La Formación de Formadores**, *Ediciones Novedades Educativas*, Buenos Aires
- BERNAL, A. et, al (2003) **Cultivar los sentimientos – Propuestas desde la Filosofía de la Educación**, Dykinson, S.L, Madrid.
- BERRY, J. W. (1992): **Un enfoque transcultural de la Inteligencia**, en Sternberg, R. y Detterman, D: ¿Qué es la Inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición, Madrid, Pirámide, pp. 53-56.
- BERNSTEIN, B. (1998): **Pedagogía, control simbólico e identidad**, Madrid, Morata.
- BEST, J. M. (1983): **Cómo investigar en educación**, Madrid, Morata.
- BEST, J.B. (2001): **Psicología cognitiva**, Madrid, Paraninfo.
- BISQUERRA, R. (1989): **Métodos de investigación educativa** , en Hernández, Gerardo. (2002): **Paradigmas en psicología de la educación**; pp. 59-74
- BISQUERRA, R. (2000): **Educación emocional y bienestar**, Praxis, Barcelona.
- BOEYENS, J. (1989): **Learning potential: A theoretical perspective**. Pretoria, Human Sciences Research Council.
- BOLIVAR, A. (2000) : **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**, Madrid, La Muralla
- BONAL, X. (1998) : **Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas**, Barcelona, Paidós.

BONILLA, SORT DE SANZ, J. (1997): **La Misión Lasallista Educación Humana y Cristiana una Misión Compartida**, e/p, Colombia. 463

BONO, E. (1997): **Aprende a pensar por ti mismo**, Barcelona, Paidós.

BORJA, J. y CASTELL, M. (1997): **Global y local**, Madrid, Taurus.

BOSTON, J. (1996): "*Origins and Destinations*" en Burbules, Nicholas C, et al. (2005): **Globalización y Educación –Manual Crítico–**, Editorial Popular. pp. 86

BOTANA, A. (2004): **Itinerario del Educador**, Cuadernos MEL 8/9, Roma.

BOUCHÉ PERIS, J.H. (2005): **Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación**, Madrid, Dykinson.

BOUCHON, CH. y QUAIREAU, CH. (1999): **Atención al aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental**, Madrid, Narcea.

BRASLAVKY, C. (1999): **Rehaciendo las escuelas: Hacia un Nuevo paradigma de la educación en Latinoamérica**, Buenos Aires, Santillana.

BROOKING, A. (1997): **El capital intelectual**, Madrid, Díaz de Santos.

BRONCAZO, F. (1995): **La mente humana**, Madrid, Trotta.

BRONFENBRENNER, U. (1987): **La ecología del desarrollo humano**, Barcelona, Paidós.

BROWN, A. L. (1990): "*Domain-specific principles affect learning and transfer*" in
BRUNER, J. (1988): **Desarrollo cognitivo y educación**, Morata, Madrid.

BRUER, J. T. (1995): **Escuelas para pensar: una ciencia de aprendizaje en el aula**, Barcelona, Paidós.

BRUNER, J. (1972): **El proceso de la educación**, México, Uteha.

----- (1972): **Hacia una teoría de la instrucción**, México, Uteha.

----- (1978): **El proceso mental del aprendizaje**, Madrid, Narcea.

----- (1985): **De la disposición al contexto**, en Fríase (ed), **El porvenir de la psicología**, Madrid, Morata.

----- (1986) **Realidad Mental y Mundos Posibles**. Barcelona, Gedisa.

----- (1988): **Desarrollo cognitivo y educación**, Madrid, Morata.

----- (1991): **Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva**, Madrid, Alianza.

BRUNER, J.J. (1987): **Diseño para el cambio. Modelos socioculturales**, Caracas, Nueva Sociedad.

----- (1997): **La educación puerta de la cultura**, Madrid, Visor.

BUBER, M. Traducción y notas de Carlos Díaz (2003): **El camino del ser humano y otros escritos**, Fundación Emmanuel Mounier, Salamanca.

BUDOFF, M. (1973): **Learning potencial and educability among the educable mentally retarded**, Cambridge, Riep Press.

BUENO ÁLVAREZ, J. A. (2004): **Motivación del alumno en el aula**, Madrid, ICCE.

BURGOS, J. M. (2000): **El personalismo**, Ediciones Palabra, Madrid

BURBULES, N. C, et al. (2005): **Globalización y Educación –Manual Crítico–**, Editorial Popular.

BUZAN, T. (1993): **Cómo utilizar su mente**, Bilbao, Deusto.

----- (1996): **El libro de los mapas mentales**, Barcelona, Urano.

----- (1998): **Une tête bien faite**, Paris, Les Ed. D'organisation.

CALERO GARCÍA, Mª D. (1995): **Modificación de la Inteligencia: sistemas de evaluación e intervención**, Madrid, Pirámide.

CALERO GARCÍA, Mª D. y Belchú, J. (1989): “*La generalización del entrenamiento en las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje*”, en **Estudios de Psicología**, 38, pp. 69-79.

CALERO PÉREZ, M. (1998): **Proyecto Educativo Institucional. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**: San Marcos, Perú.

CAMPLLONCH, J. M. y FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1981): “*Evaluación del potencial de aprendizaje*”, en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.): **Nuevas aportaciones en evaluación conductual**, Valencia, Alphaplus, pp. 257-277.

CANAL, Mª F. (1999): **El gran libro de los juegos**, Barcelona, Parramón.

CANTO, A. (2002): **La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa**, Madrid, Comunidad.

CARBONELL, J. (2000): **La aventura de innovar: El cambio en la escuela**, Madrid, Morata.

CARDINET, A. (1995): **Practiquer la médiation en Pedagogie**, Paris, Dunod.

----- (2000): **École et mediations**, Paris, Dunod.

CARR, R. (1999): **Visiones de fin de siglo**, Madrid, Taurus.

CARR, W. (1996): **Para educar. Hacia una investigación educativa crítica**, Madrid, Moratas.

CARRETERO, M, et. al (1991): **Desarrollo y aprendizaje**, Editorial Aique, Argentina.

CARRETERO, M. (1993): **Constructivismo y educación**, Zaragoza, Edelvives.

CASAS, L. D. (2006): **Evaluación de Capacidades y Valores – en la Sociedad del Conocimiento – Perspectiva Didáctica**. Arrayán Editores

CASTELLS, M. (1994): “*Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*”, en VV.AA.: **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona, Paidós.

----- (1997): **La era de la información: Economía, sociedad y cultura, (Vol I)**, Madrid, Alianza.

----- (1998): **La era de la información**. (3 Vols.) Madrid, Alianza.

----- (2001): **La era de la información. La sociedad red (Vol. II)**, Madrid, Alianza.

----- (2001): **La era de la información. El poder de la identidad (Vol. III)**, Madrid, Alianza.

----- (2001): **La era de la información. Fin del milenio (Vol. IV)**, Madrid, Alianza.

----- (2001): **La galasia de Internet**, Barcelona, Plaza Janés.

CASTELLS, M. y HALL, P. (2001): **Tecnópolis del mundo**, Madrid, Alianza.

CASTORINA, J.A. y FERRIERO, E. (1996): *Piaget-Vygotsky. Contribución para replantear el debate*. Ecuador, Paidós.

CASULLO, N. (1999): **Itinerarios de la modernidad**, Buenos Aires, Eudeba.

CCE (2000): **e-Europe: Una sociedad de la información para todos**, Lisboa, Informe de la Comisión Comunidades Europeas.

CECA (1995): **Enseñar y aprender. Hacia sociedad del conocimiento. Libro blanco sobre educación y formación**, Bruselas, CECA.

CEPAL/UNESCO (1992): **Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

CERDA, HUGO (2001): **Como elaborar proyectos –Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos**, editorial mesa redonda magisterio, Colombia.

CERÓN, S. (1998): **Un modelo educativo para México**, Editorial Santillana, México

CERRILLO, M. R. (2002): **Enseñar a pensar: desarrollo del razonamiento lógico**, en Aula Abierta, 2002, (80), pp. 63-86.

CHALMERS, A.F. (1984): “*¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*”, en Hernández, Gerardo. (2002): **Paradigmas en psicología de la educación**; pp. 59-74

CHICO, GONZÁLEZ, P. (1995): **Compartir la Misión de San Juan Bautista de La Salle**, Centro Vocacional La Salle, Valladolid.

CNEP (2000): **Compromiso Social por la calidad en la educación**, s/e, México

COLAS, P. y PABLOS, J. (2005): **La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación superior y su impacto en la docencia**. Málaga, Aljibe.

COLE, M. (1985): **Context, Modularity and the Cultural Constitution of Development**, en Hernández, 2002: pp. 210-230.

----- (1997): **Mind, culture and activity**, New cork. Univ. Press.

----- (1999): **Psicología cultural**, Madrid, Morata.

COLE, M. y SCRIBNER, S. (1974): **Culture and Thought**, Nueva York, John Wiley and Sons. Trad. Castellana en Limusa, 1977.

COLEMAN, J. (1966): **Equality of Educational Oportunity**, Washington, D.C., U.S., Department of Health, Educational and Welfare, Office of Education.

COLEMAN, J. S. y HUSEN, T. (1989): **Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio**, Madrid, Narcea.

COLEMAN, K et al. (1997): **Teaching with multiples intelligences**, Illinois, Univ. Press.

COLL, C. et al. (1990): **Desarrollo psicológico y educación**. Psicología de la educación, vol. II, Madrid, Alianza.

COLL, C. (1993): **El constructivismo en el aula**, Barcelona, Graó.

----- (2000): **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**, Paidós Educador, Barcelona.

COLL, C. y MARTÍ. (1993): "*La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar*", en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Ecuación**, 2002: pp. 210-230.

COLL, et al. (1994): "*Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*", en Aguerrondo, **El nuevo paradigma de la educación para el siglo**, 1999; pp.6

COLONOMOS, A. (2003): "*Una perspectiva constructivista del cosmopolitismo*", en VIDAL VENEYTO, J. (Dir), **Hacia una sociedad civil global**, Madrid, Taurus.

COMITÉ TÉCNICO PARA LA MEDICIÓN DE LA POBREZA (2002). **Medición de la pobreza, variantes metodológicas y estimación preliminar**. Serie: Documentos de Investigación I. México, Sedesol.

COMISIÓN DE COMUNIDADES EUROPEAS (noviembre de 1995): **Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva**, Bruselas, COM95 (590).

COMISIÓN EDUCATIVA LASALLISTA (1999): **Misión Educativa Lasallista De Cara Hacia el Tercer Milenio**, FILAC, México.

CONFERENCIA DEL EPISCOPADO MEXICANO (1992): **Proyecto educativo de la Iglesia en México**. Secretariado Nacional de Educación y Cultura, México.

COON, D. (1994): **Essentials of Psychology Exploration and Aplication**, West Publishing Company, United States.

- COOPER, D. (1990): "Cómo mejorar la comprensión lectora", en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Educación**, 2002: pp. 210-230.
- COOPER, M. y LING, L. (2001): **Los valores en la educación**, Gedisa, Barcelona.
- COPE, M. (2001): **El conocimiento personal, un valor seguro: gestione su conocimiento y sáquelo partido**, Díaz de Santos.
- CORTINA, A. (1997): **Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía**, Madrid, Alianza.
- CORDIÉ, A. (1998): **Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis**, Nueva Visión, Buenos Aires.
- COSTA, A. L. (1984): **Mediating the metacognitive**, en Educational Leadership, 2, pp. 57-62.
- COSTA, A. L. (1985): **Teaching for, of and about thinking**, en Costa, A. L. (Ed.): **Developing minds**, Alexandria, VA: ASCD.
- (1994): "Creating school conditions for developing intelligent behavior", en Feuerstein, R. Klein, P. y Tannenbaum, A. (1994): **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications**, London, Freund.
- COVINGTON, M. V. (1984): "The motive of self-worth", en Ames, R. E. y Ames, C. (Ed.): **Research on motivation in education**, Vol. 1: Student motivation, New York, Academic Press.
- (1997): "A motivational analysis of academic life in college", en Perry, R. P. y Smart, J. C. (Eds.): **Effective teaching in higher education and Practice**, New York, Agathon Press.
- COX, C. (2003): **El nuevo currículo del sistema escolar**. Santiago: MINEDUC.
- CRUZ, M. y VATTIMO, G. (Eds.) (1999): **Pensar en el siglo**, Madrid, Taurus.
- CULLEN, C. A. (2005): **Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación**, Buenos Aires, Paidós.
- CUENCA, F. (2000): **Cómo motivar y enseñar a aprender en Educación Primaria: Método de estrategias y técnicas de aprendizaje**, Barcelona, CISS Praxis.
- CHAPPAZ, G. (1996): **Comprendre et construire la médiation**, Lille, Spirale.
- CHOO, CH. (1999): **La organización inteligente**, México, Oxford.
- DANIELES, H. (1996): **An introduction to Vygotsky**, London, Routledge.
- DANIELS, H. (2003): **Vygotsky y la pedagogía**, Barcelona, Paidós.
- DANSERAU, D. F. (1985): "Learning strategy research", en Segal, J. W. y otros: **Thinking and learning skills**, Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, INC.

DAS, J. P. KAR, B. y PARRILLA, R. (1988): **Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente**, Barcelona, Paidós.

DAVENPORT, T. (2000): **Capital humano**, Gestión 2000, Barcelona.

DÁVILA, E., G. KESSEL y LEVY. (2002). "El Sur También Existe: Un Ensayo Sobre el Desarrollo Regional de México" en **Economía mexicana**, Nueva Época, (II) 2:205-260.

DAVINI, Ma. C. (2001): **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, Editorial Paidós, Argentina

DE BONO, E. (1983): **The cognitive research trust** (Cort.) thinking program, en Maxwell, W. (Com.): *Thinking: The expanding frontier*, Philadelphia, The Franklin Institute Press.

----- (1997): **Aprende a pensar por ti mismo**, Barcelona, Paidós.

DECATANZARO, D. A. (2001): **Motivación y emoción**, México, Prentice May.

DELACÔTE, E. G. (1996): **Savoir apprendre**, Paris, Odile Jacob.

DE LA SALLE, J. B. (1703): **Meditaciones**, Editorial Bruño Madrid España, Reimpreso editorial enseñanza México, D.F.

----- (1703) –Traducción por Díez de Medina José: **Los deberes del Cristiano**, Distrito de Bolivia (1990).

DELGADILLO, V. A. (1998): **Criterios para la construcción de una psicología educativa (tesis)**, Escuela Normal Superior FEP, México.

----- (2003): **Planeación de la unidad didáctica de las instituciones lasallistas**, Secretariado para la Misión Educativa Lasallista Distrito México Sur, México.

----- (2004): **Evaluación diagnóstico-participativa de la congruencia interna de las Instituciones Educativas lasallistas Del Distrito México Sur 2001-2003**, Tesis doctoral, Universidad La Salle; México.

----- (2006): **Evaluación Educativa en las Instituciones Lasallistas**, Secretariado para la Misión Educativa Lasallista Distrito México Sur, México.

DELORS, J. (1996): **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**, Santillana /UNESCO, España.

DELVAL J. (1997): **Creer y pensar -La construcción del conocimiento en la escuela**, Editorial Paidós, México

----- (2002): **La escuela possible. Cómo hacer una reforma de la educación**, Barcelona, Ariel.

D' HAINAUT, L. (1984): **Des fins aux objectifs**, Bruxelles, Labor, 3 ed.

DENNET, D. (2000): **Tipos de mentes**, Madrid, Debate.

DERRY, S.L. y MURPHY, D. A. (1986): "*Designing systems that train learning ability*", en **Review of Educational Research**, 56, pp. 1-39.

DETTERRMAN, D. K. y STERNBERG, R. J. (1982): **How and how much can intelligence be increased**, New Jersey, Ablex.

DE VOLDER Y LENS, W. (1982): "Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept", en **Journal of personality and social Psychology**, 42, pp. 566-571.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1992): **Educación y desarrollo de tolerancia**, Vol. II. Manual de intervención, Madrid, MEC.

----- (1996): **Escuela y tolerancia**, Madrid, Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y ANDRÉS, M. T. (1999): "Aprendizaje cooperativo y Educación Intercultural: Investigación-acción en centros de primaria", en **Psicología Educativa**. Vol. 5 nº 2. Colegio Oficial de Psicólogos, pp. 141-200.

DÍAZ-BARRIGA, F. (2006): **Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida**, McGraw Hill, México.

DÍAZ BARRIGA, F. ET AL. (1994) "Aportaciones de la psicología educativa a la tecnología de la educación: algunos enfoques y desarrollos prevalentes", en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Educación**, 2002: pp. 210-230.

DÍEZ LÓPEZ, E. (1986): **Intervención Cognitiva y mejora de la Inteligencia**, Madrid, Univ. Complutense.

DÍEZ LÓPEZ, E. y ROMÁN PÉREZ, M. (1988): "Mejora de la Inteligencia. Aumento del CI por medio de un entrenamiento en razonamiento", en **Investigaciones Psicológicas**, 1989, (6), pp. 259-312, (a).

----- (1988): "Persistencia en el tiempo de los efectos de mejora en el CI por la aplicación de un programa de Intervención Cognitiva", **PAR, en Informes de Psicología**, Madrid, UCM, (b).

----- (1989): "Entrenamiento cognitivo y mejora de la Inteligencia", en **Revista de Educación**, Madrid, MEC.

----- (1990): "Persistencia en el tiempo de los efectos de mejora en el CI por la aplicación de un programa de Intervención Cognitiva", en **Revista de Investigaciones Psicológicas**, 8, pp. 187-196.

----- (1992): "Modificabilidad de la Inteligencia y educabilidad cognitiva", en Varios: **Inteligencia y cognición**. Homenaje al Profesor Yela, Madrid, Complutense, pp. 547-565

----- (2001): **Conceptos básicos de las Reformas Educativas Iberoamericanas: un modelo de aprendizaje-enseñanza**, Santiago de Chile, Andrés Bello.

DIXON, N.M. (1994): **El ciclo de aprendizaje organizativo: las claves del aprendizaje colectivo**, Madrid, Díaz de Santos.

----- (2001): **Conocimiento común**, México, Oxford.

DONALDSON, M. (1997): **La mente de los niños**, Madrid, Morata, 4ª ed.

DOYLE W., G. PONDER (1998): **The practice ethic in teacher decision-making.** 470
Terchange 8. 3: 1-12.

DRUCKER, P.F. (1993): **La sociedad postcapitalista**, Barcelona, Apóstrofe.

----- (1996): **La gestión en tiempos de grandes cambios**, Barcelona, Edhasa.

----- (1997): **La organización del futuro**, Bilbao, Deusto.

DRUCKER, P.F. y NAKAUCHI, I. (1997): **Tiempo de desafíos. Tiempo de reinversiones**, Buenos Aires, Sudamericana.

DRYDEN G. y VOS J. (2002): **La revolución del aprendizaje – para cambiar la manera en que piensa el mundo-**, Grupo editorial tomo, s.a.de c.v, México

DUCH, L. (1998): **La educación y la crisis de la modernidad**, Barcelona, Paidós.

DURKHEIM, E. (1976): **Educación como socialización**, Salamanca, Sígueme.

ECO, U. (2003): **Cómo se hace una tesis doctoral**, Barcelona, Gedisa.

EDVINSON, L. y MALONE, M. S. (1999): **El capital intelectual. Cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa**, Barcelona, Gestión 2000.

ELBOJ, C. (2000): **Comunidades de aprendizaje**, Barcelona, Grao.

ELLIOT, E. S. y DWECK, C. (1988): “Goals: an approach to motivation and achievement”, en **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, pp. 5-12.

EQUIPO REGIONAL DE MISIÓN EDUCATIVA (2001): **PERLA Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano**. S/e, Bogotá.

ERICKSON, K. A. y SIMON, H. A. (1981): **Sources of evidence on cognition: a historical overview**, en Merluzzi, T. V. Glass, E. R. y Genest, M. (Eds.): Cognitive Assessment, New York, Guildford Press.

ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. O. (1997): **Cómo se aprende y cómo se enseña**, Barcelona, ICE-Orsori.

ESCUDERO, J.M. (2002): **La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad y para quiénes?**, Barcelona, Anaya.

ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, T. M. (1984): **La renovación pedagógica. Algunos modelos teóricos y el papel del profesor**, Madrid, Escuela Española.

ESTEBARANZ, A. (1994): **Didáctica e innovación curricular**, Sevilla, Universidad.

ESTEFANÍA, J. (2002): **Hij@ ¿qué es la globalización. La primera revolución del siglo XXI**, Madrid, Santillana.

ESTER ORRÚS, S. (2003): “Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural”, en **Revista de Educación**, Madrid, 2003, (332), pp. 33-54.

EURYDICE (2003): **Las competencias clave**, Madrid, Mec.

EYSENCK, H. J. (1983): **Estructura y medición de la inteligencia**, Barcelona, Herder.

----- (1989): **La confrontación sobre la inteligencia: ¿herencia ambiente?**, Madrid, Pirámide.

EZPELETA, J. (1992): **El trabajo docente y sus condiciones invisibles**, Nueva Antropología, 42, México, 27-42.

----- (2003). "Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela primaria. A propósito de una innovación". **Consejo Mexicano de Investigación Educativa** (memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa), México: COMIE Universidad de Guadalajara.

----- (2003). "Momentos olvidados en la trayectoria de una innovación: el soporte político-técnico México". (Artículo enviado a la **Revista Mexicana de Investigación Educativa**).

----- (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, IX (21): 403.

FARRÉS VILARÓ, R. (1990): **El mediador, figura central de la reforma y el currículo**, en Ponencias: I congreso sobre la Modificación Cognitiva y Programas de Enriquecimiento Instrumental, Madrid.

FEATHER, N. T. (1988): "*Values, valences and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework*", en **Journal of Educational Psychology**, 80, pp. 381-391.

FERNÁNDEZ, S. (1989): **Mejora cognitiva de alumnos con dificultades de aprendizaje**, Oviedo, SPOU.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y CAMPLLONCH, J. M. (1981): **Nuevas aportaciones en evaluación conductual**, Valencia, Alphaplus.

FERNÁNDEZ PELLITERO, M. (1986): **Ambiente y comportamiento humano**, Salamanca.

FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1985): **Modificabilidad de la Inteligencia: un programa experimental**, Tesis, Universidad de Santiago.

FERRATER MORA, J. (1975): **Diccionario de Filosofía II**, Editorial Sudamericana.

FERREIRO GRAVIÉ, R. (2003): **Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo – El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender**, Trillas, México

FEUERSTEIN, R. (1968): "The learning potential assessment device", en B. W. Richards (Ed.): **Proceedings of the First Congress on the International Association for Scientific Study of Mental Deficiency**, England, Jackson, pp. 562-565.

----- (1969): **The instrumental enrichment method: an outline of theory and technique**, Jerusalem, Hadassah-Wizo-Canadá, Research Institute.

----- (1972): "*Cognitive assessment of the socioculturally deprived child and adolescent*", en Cronbach, L. J. y Drenth, P.: **Mental test and culture adaptation**, Mouton, The Hague. 472

----- (1972): "*The learning potential assessment device. Theory instruments and techniques*", en **Studies in cognitive Modifiability. Report nº1**. Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.

----- (1980): **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**, Baltimore, University Press.

----- (1985): **Effects of Instrumental Enrichment on General Ability in Subjects of Different Socioeconomic Status**, Venezuela, Universidad de Guayana.

----- (1986): **Mediated Learning Experience**, Jerusalem, Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.

----- (1988): **PEI, Apoyo didáctico I y II: Organización de puntos, Orientación espacial I y II, relaciones temporales, Relaciones transitivas, Silogismos. Instrumentos 1, 2, 6, 11, 12, 13**, Madrid, Bruño.

----- (1993): "*La Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la Inteligencia*", en Beltrán, et al.: **Intervención Psicopedagógica**, Madrid, Pirámide, pp. 39-51, (a).

----- (1993): **LPAD. Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje**, Madrid, Bruño, (b).

FEUERSTEIN, R. (1994): "*L'expérience de l'apprentissage médiatisé*", en BENTOLILA, A. 1994): **Les entretiens de Nathan**. Paris, Nathan.

----- (1999): **Síntesis de conferencias del Profesor R. Feuerstein**: Jerusalén-Shores, julio 1999

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. Y HOFFMAN, M.D. (1979): **The dynamic assessment of retarder perfoers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and thecniques**, Baltimore, Univ. Press.

FEUERSTEIN, R. et al. (1986): **Learning Potential Assessment Device**, Jerusalem, Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.

FEUERSTEIN, R. et al. (1991): **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical psychosocial and learning implications**, London, England: Freud Publishing House, Ltd.

FEUERSTEIN, R. et al. (1995): **Programa de Enriquecimiento Instrumental**, Madrid, Bruño.

FEUERSTEIN, R. et al. (1985): **Learning Potential Assessment Device: Manual, Jerusalem**, Hadaza-Wizo-Canada Research Institute.

FEUERSTEIN, R. et al. (1994): **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications**, London, Freud, pp. 15.

FEUERSTEIN, R. MILLER, R., y JENSEN, M. R. (1980): **Can involving techniques better measure cognitive change?** Jerusalem. Hadassah-Wizo-Canada, Research Institute. 473

FEUERSTEIN, R. RAND, Y. y HOFFMAN, M. B. (1979): **The dynamic assessment of retarded performers: the Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques**, Baltimore University Park Press.

----- (1980): **Instrumental enrichment: an intervention program for the cognitive modifiability**, Baltimore, University Press.

FEUERSTEIN, R. RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; EGOZI, M. y BEN SHACHARSEGEV, N. (1991): "Intervention Programs for retarded performers: goals, means and expected outcomes", en Idol, L. Fly Jones, B. (1991): **Educational value and cognitive instruction: implication for reform**, Lawrence Erlbaum, pp. 139-178.

FEUERSTEIN, R. RAND, Y.; HOFFMAN, M. B y MILLER, R. (1980): *Instrumental Enrichment. An intervention Program for Cognitive Modifiability*, Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. y REYNDERS, J. E. (1988): **Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel**, New York, Plenum Press.

FIERRO, C. Y ROJO PONS, S. (1994): **El consejo técnico – un encuentro de maestros**, Libros del Rincón SEP.

FIERRO, C.; FORTOUL, B. Y ROSAS, L. (2000): **Transformando la práctica docente – Una propuesta basada en la investigación-acción**, Paidós, México.

FIGUEROA, J. et al. (1981): "Prácticas de segundo nivel", en Hernández, Gerardo. (2002): **Paradigmas en psicología de la educación**; pp. 59-74

FILLOUX, J. C. (1996): **Intersubjetividad y Formación**, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

FITOUSSI Y ROSANVALLON, (1998) en Tedesco, Juan Carlos (2000): **Educación en la sociedad del conocimiento**, Fondo de Cultura Económica, Argentina; pp. 43.

FLAVELL, J. H. (1985): **El desarrollo cognitivo**, Madrid, Aprendizaje Visor.

FLAVELL, J. H. et al. (1970): "Development changes in memorization processes", en **Cognitive Psychology**, pp. 324-340.

FLECHA Y TORTAJADA, (1999): "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en VV.AA.: **La educación en el siglo XXI**. Barcelona, Graó

FLORES-OCHOA, R. (2000): **Evaluación Pedagógica y Cognición**, McGraw Hill, Colombia.

FOGARTY, R. Y BELLANCA, J. (1992): "Capture de vision: future world, future school", en Costa, A.: **A foreword to the future**. If mind Matter, pp. 13-23.

FONSECA, V. D. (1995): **Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein**, Lisboa, Ed. FMH.

----- (1996): **Aprender a aprender: A educabilidad cognitiva**, Lisboa, Noticias.

----- (1996): “*Evaluación de los efectos del PEI en jóvenes con dificultades de Aprendizaje*”, en Molina, S. y Fandos, M: **Educación cognitiva (II)**, pp. 191-223.

FORD, M. E. (1992): **Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs**, London, SGE.

FOUREZ, G. (1994): “*La construcción del conocimiento científico*”, en Hernández, Gerardo. (2002): **Paradigmas en psicología de la educación**; pp. 59-74

FRANKL, V.E. (1996): **El hombre en busca de sentido**, Barcelona, Herdes.

FREIRE, P. (1974): **Concientización**, Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

----- “*Educación y participación comunitaria*”. En Castells et al (1994). **Nuevas perspectivas críticas de la educación**. Barcelona: Ed. Paidós. Pp. 83-96

----- (2001): **Pedagogía de la indignación**. Madrid, Morata.

FREUD, S. (1975): **Sobre la psicología del colegial en Obras Completas** (Vol. 13), Amorrortu, Buenos Aires.

FRIEDMAN, B. et al. (1999): **Atraer, gestionar y retener el capital humano**, Barcelona, Paidós.

FROMM, E. (1998): **El humanismo como utopía real. La fe en el hombre**, Paidós, México.

FRUIM, W.M. (2000): **Las fábricas del conocimiento: la administración del capital intelectual en Toshiba**, Madrid, Díaz de Santos.

FUKUYAMA, F. (2000): **La gran ruptura**, Madrid, Ediciones B.

----- (2002): **El fin del hombre**, Madrid, Ediciones B.

FULLAN, M. (2002): **Las fuerzas del cambio**, Madrid, Akal.

FULLAT, O. (1987): **Eulalia –la del buen hablar-**, Ceac, Barcelona.

----- (1992): **Filosofías de la Educación –Paidea**, Ceac, Barcelona.

GAGNÉ, E. D. (1990): **La psicología cognitiva del aprendizaje escolar**, Madrid, Visor.

GAGNÉ, R. M. (1970): **The conditions of learning**, New York, Holt, Rinehart and Winston.

----- (1976): **La planificación de la enseñanza**, México, Trillas.

----- (1979): **Las condiciones del aprendizaje**, México, Interamericana.

FAJARDO, M. (1999): **Reformas educativas en América Latina**, Santiago de Chile, Preal.

GALAGOVSKY, L. R. (1993): **Redes conceptuales: aprendizaje, comunicación y memoria**, Buenos Aires, Paidós.

GALLEGO, S. (1958): **La teología de la educación en San Juan Bautista de la Salle**, Ediciones Bruño Madrid

----- (1986): **San Juan Bautista de la Salle II Escritos**, *Biblioteca de Autores Cristianos*, Madrid

GALLIFA, J. (1990): "Vías para la evaluación del Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein", en **Siglo Cero**, 131, pp. 64-67.

GAMAZO, D. (1995): **Programa de Enriquecimiento Instrumental para la edad de 6 a 9 años según el programa de R. Feuerstein**, Jerusalem. Hadaza-Wizo-Canadá Research Institute.

GARAY, T. (1996): **Innovación educativa: una tarea permanente**. México: Trillas.

GARCÍA, L. (1996): "El método de Vygostky y su escuela se basa en la actividad mediadora", **Revista de Historia de la Psicología** 17,3-4, 129-134.

GARCÍA CANCLINI, N. (1999): **La globalización imaginada**. México: Ed. Paidós

GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (1999): **La Reforma educacional chilena**, Madrid, Ed. Popular.

GARCÍA NAVARRO, A. (1990): **Psicología del razonamiento**, Pamplona, EUNSA.

GARDNER, H. (1983): **Frames of mind: the theory of multiple intelligence**, New York, Basics Books.

----- (1987): **La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva**, Barcelona, Paidós.

----- (1993): **Multiple intelligence: the theory in practice**, New York, Basic Book.

----- (1995): **Inteligencias Múltiples. La Teoría en la práctica**, Barcelona, Paidós.

----- (1996): **La nueva ciencia de la mente**, Barcelona, Paidós.

----- (2000): **Lo que todos los estudiantes deberían comprender**, Paidós, México.

----- (2001): **La Inteligencia reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI**, Barcelona, Paidós.

----- (2003): **Una nueva ciencia de la mente**, Barcelona, Paidós.

----- (2004): **Mentes creativas**, Barcelona, Paidós.

----- (2005): **Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo**, Barcelona, Paidós.

GARDNER, H.; FELDMAN, D.H y KRECHEVSKY, M. (Comps.) (2000): **El Proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles**, Madrid, Morata.

GARDNER, H.; FELDMAN, D.H y KRECHEVSKY, M. (Comps.) (2001): **El Proyecto Spectrum. Tomo II. Actividades de aprendizaje en la educación infantil**, Madrid, Morata. 476

GARDNER, H.; FELDMAN, D.H y KRECHEVSKY, M. (Comps.) (2001): **El Proyecto Spectrum. Tomo III. Manual de evaluación para la educación infantil**, Madrid, Morata.

GARCÍA JIMÉNEZ, M^a V. (1986): **El método experimental en la investigación psicológica**, Madrid, Universidad Complutense.

GARCÍA LÓPEZ, C. y APARICIO GUERRERO, M^a A. (1998): **Orientación temporal**, Alicante, Promolibro.

GARCÍA NIETO, N. y HERNÁNDEZ, C. (1986): **Reforzamiento y recuperación de aprendizajes**, Madrid, ICCE.

GARCÍA TORRES, B. (2003): **CAG cuestionario de Autoconcepto**, Madrid, EOS.

GARRIDO GUTIÉRREZ, I. (1986): "La motivación escolar: determinantes sociológicos del rendimiento", en Mayor, J. (dir.): **Sociología y Psicología Social de la Educación**, Madrid, Anaya, pp.122-151.

----- (1996): **Psicología de la motivación**, Madrid, Síntesis.

GARVIN, D. (2000): **Learning in action: a guide to putting the learning organization to work**, Boston Mass, Harvard Business School Press.

GATES, B. (1996): **Camino al futuro**, Madrid, McGraw Hill.

GELINAS, M. y JAMES, R. (2001): **Cómo implementar eficazmente el cambio en la organización**, Madrid, Ramón Areces.

GERVILLA, E. (2000): **Valores del cuerpo educando**, Herder, Barcelona.

GEVAERT, J. (1997): **El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica**, Ediciones Síguema Salamanca.

GIBBONS, M. et al. (1997): **La nueva producción del conocimiento**, Barcelona, Pomares.

GIDDENS, A. (1999): **La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia**, Madrid, Taurus.

----- (2000): **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**, Madrid, Taurus.

GIDDENS, A. y HUTTON, V. (2001): **En el límite (la vida en el capitalismo global)**, Barcelona, Tusquets.

GIL CALVO, E. (2001): **Nacidos para cambiar**, Madrid, Taurus.

GIL, F. (2001): **Individualismo y cultura moral**, Madrid, Taurus.

GIL, P. (1994): **Tres siglos de identidad lasaliana – La relación Misión-Espiritualidad a lo largo de la historia fsc**, Etudes Lasalliennes No. 4, Maison 477 Généralice FSC, Roma.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): **La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia**, Madrid, Morata.

----- (1988): **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Madrid, Morata.

----- (1993): “*Currículum y diversidad cultural*”, en **Educación y sociedad**, 11, pp. 1-24.

----- (1998): **Poderes inestables en educación**, Madrid, Morata.

----- **La educación que tenemos, la educación que queremos**. En Imbernón, F. (coord.) 1999. **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Barcelona: Graó. P. 29-52.

----- (2001): **Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía**, Morata, Madrid.

GIMENO SACRISTÁN J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ (2000): **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid.

GIOLITTO, P. (1993): **Profesión enseignant: Construire L’Europe a l’école**, París, Hachette.

GIROUX, H. “*Jóvenes, diferencia y educación postmodern*”a. En Castells et al (1994). **Nuevas perspectivas críticas de la educación**. Barcelona: Ed. Paidós. P. 97-128

----- (2001): **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona, Graó.

GLASSER, R. (1988): **La science cognitive et l’education**, París, UNESCO.

GOLDIN IAN, REINERT KENNETH A. (2005); **Globalización y Pobreza**. Serie desarrollo para todos del Banco Mundial.

GOLEMAN, D. (1996): **Inteligencia emocional**, Barcelona, Kairós.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): **Tuning Educational Structures in Europe**, Bilbao, Deusto.

GONZÁLEZ, V. (2000): **inteligencia moral**, Descleé, Bilbao.

GONZÁLEZ, L. F. (2001): **La educación como tarea humanizadora**, Madrid, Anaya.

GORE, J. (1996): **Controversias entre pedagogías**, Madrid, Morata.

GREEN, a. et al. (2001): **Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional**, Barcelona, Pomares.

GRILLES, J. M. (2000): **Los cuadernos de los alumnos –Una evaluación del curriculum real-**, Colección : investigación y enseñanza, Diada Editorial SL,

GRZIB, G. (2002): **Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción**, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (1999): **La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa**, Buenos Aires. Argentina, La Crujía.

GUTIÉRREZ-SÁENZ, RAÚL (1999): **Introducción a la Ética**, Esfinge, México.

GUTTMAN, A. (2001): **La educación democrática. Una teoría política de la educación**, Barcelona, Paidós.

HANS-PETER, M. SCHUMANN, H. (1998): **La trampa de la globalización**, Madrid, Taurus.

HARGREAVES, ANDY (1998). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata.

HARRIS, M. D. et al. (1993): "*Cognitive ability and motivational interventions: Their effects on performances outcomes*", en **Current Psychology: Research and review**, 12, pp. 57-65.

HART ROGER A. (2001): **La participación de los niños en el desarrollo sostenible**, UNICEF.

HARVARD BUSINESS REVIEW (1999): **Gestión de la incertidumbre**, Bilbao Deusto.

----- (2000): **Gestión del conocimiento**, Bilbao, Deusto.

----- (2000): **Gestión de la creatividad**, Bilbao, Deusto.

HAYDEE, E. (2002): **Enseñar a aprender**, Barcelona, Paidós.

HAYWOOD, H. C. (1992): "*The strange and wonderful symbiosis of motivation and cognition*", en **International journal of cognitive education and mediated learning**, 2, 3, pp. 186-197.

----- (1996): "*Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar*", en Molina, s. y Fandós, M.: **Educación cognitiva**, Zaragoza, Mira.

HAYWOOD, H. C. y ARBITMAN-SMITH, R: (1981): "*Modification of cognitive functions in slow learning adolescence*", en, Mittler, P. (Ed.): **Frontiers of knowledge in mental retardation** (Vol. I). **Social, educational and behavioral aspects**, Baltimore, University Press, pp. 129-140.

HAYWOOD, C. y Switzky, H. N. (1992): "*Ability and modifiability: what, who and how much*"?, en **Advances in cognition and Educational Practice**, Vol. 1, pp. 25-85.

HENGEMÜLE, E. (2003): **La Salle "Lectura de unas lecturas" –El Patrono de los Educadores en la Historia de la Educación-**, Región Latinoamericana Lasallista RELAL.

HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS (1997): **La Misión Lasallista. Educación Humana y Cristiana**, Impresos H & R Limitada, Bogotá.

----- (1997): **La misión lasaliana: educación humana y cristiana – Una Misión compartida**. Cuadernos Lasalianos No 6, Madrid, España.

479

----- (2000): **Actas del 43º Capítulo General “Asociados para el servicio educativo de los pobres como respuesta lasaliana a los desafíos del siglo XXI”**, Consejo General – Vía Aurelia -Roma, Italia

----- (2001): **X Capítulo del Distrito México Sur. Asociados para el Servicio Educativo de los Pobres, como respuesta lasallista a los desafíos del Siglo XXI. Un Distrito que mira hacia el futuro, s/e, México.**

----- (2002): **Regla de los hermanos de las escuelas cristianas, s/e, Roma.**

----- (2002): **Estatutos de gobierno de las instituciones educativas del Distrito México Sur**, edición privada.

HERNÁNDEZ, F. (2005): **Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior**, Madrid, La Muralla.

HERNÁNDEZ LICONA, MERINO JUÁREZ, G. y RASCÓN RAMÍREZ, E. (2003): **Desarrollo social en México: situación actual y retos número 7 de Cuadernos de Desarrollo Humano**, México.

HÉRNANDEZ, G. (2002): **Paradigmas en psicología de la educación**, Paidós Educador, México

HERNÁNDEZ, PEDRERO, V. (1988): “¿Aprenden las sociedades?”, **Tempora**, 11-12, 47-57.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): **Aprendiendo a aprender**, Barcelona, Océano.

HÉRNANDEZ, R. et al., (2006): **Metodología de la Investigación**, Editorial Mc Graw Hill, México.

HERRNSTEIN, R. J. (1983): **Project Intelligence. The development of procedures to enlace thinking skills**, Rep. de Venezuela and University of Harvard.

HERRNSTEIN, R. J. y MURRAY, C. (1994): **The Bell Curve**, New York, Free Press.

HIRSCH-ADLHER, ANA y LÓPEZ ZAVALA, R. [coords.] (2003): **Ética profesional e identidad Institucional**, Universidad Autónoma de Sinaloa, México

HOFFMAN, M. (2002): **Desarrollo moral y empatía**, Idea, Barcelona.

HONEYCUTT, J. (2001): **Así es la gestión del conocimiento**, Madrid, Díaz de Santos.

HOPE, J. y HOPE, T. (1997): **Competir en la tercera ola**, Barcelona, Gestión 2000.

HOPENHAYN, M. y OTTONE, E. (1999): **El gran eslabón**, México, FCE.

HOSTIE, R. (1987): **Técnicas de dinámicas de grupo**, Madrid, ICCE.

HUANG, K. (2000): **Calidad de la información y gestión del conocimiento**, Madrid, Díaz de Santos.

HUBER, J. (Ed.) (1991): **Macro-micro linkages in Sociology**, London, Newbury Park, 480 Sage.

HUNT, E. (1980): "*Intelligence as an information-processing concept*", en **British Journal of Psychology**, 71.

HUNT, T. (1997): **Desarrolla tu capacidad de aprender**, Barcelona, Urano.

HUNTER, I. (1998): **Repensar la escuela**, Barcelona, Pomares.

HUSEN, T. (1988): **Paradigmas de la investigación en educación**, Madrid, Narcea.

HUTMACHER, W. (2003): "**Definición de competencias básicas. La situación en Europa**". Conferencia. Barcelona.

IMBERNON, F. (1996): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Biblioteca de Aula.

IMBERNON, F. (1999) "*Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana*". En Imbernón, F (coord.). **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Barcelona: Graó. P. 63- 80

INHELDER, B. (1996): **Aprendizaje y estructuras del conocimiento**, Madrid, Morata, 2ª ed.

INHELDER, B. y CELLERIER, G. (1996): **Los senderos del descubrimiento en el niño**, Barcelona, Paidós.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS (2001): **Proyecto Educativo Evangelizador**, s/e, Santiago.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2005): **PISA para docentes – La evaluación como oportunidad de aprendizaje**, México

JAIM, G. (1999): **La tragedia educativa**, México, FCE.

JARA, O. (1994): **Para sistematizar experiencias**, Editorial Alforja, México

JARAUTA, F. (1997): **Escenarios de la globalización**, Murcia, Cajamurcia.

JENSEN, A. R. (1998): "*The g factor and the design of education*", en Sternberg, R. J. (Ed.): **Intelligence, instruction and assessment: Theory into practice**, Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 111-131.

JENSEN, E. (2004): **Cerebro y aprendizaje**, Madrid, Narcea.

JERICÓ, P. (2001): **Gestión del talento: del profesional con talento al talento organizativo**, Madrid, Díaz de Santos.

JIMÉNEZ, R. (2003): **Sociología de la Educación**, Editorial Trillas, México.

JOHANSEN BERTOGLIO, O. (1997): **Introducción a la teoría general de sistemas**, Limusa, México.

JOHNSON, D., et-al (1999): **El aprendizaje cooperativo en el aula**, Paidós, México.

JOHNSTON, J. (1997) **Carta Pastoral Ser hermano hoy. El permanente desafío de la declaración 1967-1997**, Documento de circulación interna, Roma Italia.

----- (1999) **Carta Pastoral Sobre la defensa de los niños, el reino de Dios y la misión lasaliana**, Documento de circulación interna, Roma, Italia.

----- (2000) **Carta Pastoral, El Desafío: Vivir hoy nuestra historia fundacional**, Documento de circulación interna, Roma, Italia.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1985): "*Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations*", en Ames, C. y Ames, R. (Eds.): **Research on motivation in education**, Orlando Florida, Academic Press, pp. 249-286.

JONES, B. F. et al. (1986): "*Teaching cognitive strategies and text structures within language art programs*", en Segal, J. W y otros: **Thinking and learning skills**, Hillsdale, Erlbaum.

JUSTICIA, F. et al. (2000): **Programas de Intervención Cognitiva**, Granada, Grupo Editorial Universitario.

KINCHELOE, J.L. (2004): **Repensar la inteligencia**, Madrid, Morata.

KUHN, T. (1971): **La estructura de las revoluciones científicas**, Fondo de Cultura Económica, México

KUHN, T (2002): **El camino de la estructura**, Barcelona, Paidós.

KÜNG, H. (1999): **Una ética mundial para la economía y la política**, editorial Trotra.

KUZULIN, A. (1997): **The ontogenesy of cognitive modifiability**, Jerusalem, ICELP.

LACASA, P. (1996): **Aprender en la escuela, aprender en la calle**, Madrid, Visor.

LATORRE, A. RINCÓN DEL, D. y AARNAL J. (1996): **Bases metodológicas de la investigación educativa**, Barcelona, GR 92. Educación, 272, pp. 7-29.

LAURAIRE, L. (2004): **La Guía de las Escuelas Cristianas**, Cuadernos MEL 12, Roma.

LAUTREY, J. (1985): **Clase social, medio familiar e inteligencia**, Madrid, Visor.

LAVAL, C. (2004): **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública**, Barcelona, Paidós.

LAVOEGIE, M. S. (1980): **Escala de autoestima**, Madrid, MEPSA.

LE BOTERE, G. (2001): **Ingeniería de las competencias**, Barcelona, Gestión 2000.

LEDOUX, J. (1999): **El cerebro emocional**, Barcelona, Planeta.

LEONARD, L. y UTZ, R. (1979): **La enseñanza como desarrollo de competencias**, Madrid, Anaya.

LEONTIEV (s/f) "Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotsky". En **L. S. Vygotsky Obras Escogidas**, Visor, Madrid.

482

LEONTIEV, A. N. (1984). **Actividad, conciencia y personalidad**, Cartago, México.

LERENA, C. (1983): **Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la Educación y de la cultura contemporánea**, Madrid, Akal.

LERENA, C. (1985): **Materiales para la Sociología de la Educación y de la cultura**. Madrid, Zero.

LERNER, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar, Alegato contra una falsa oposición", en J.A. Castorina (ed), *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

LEVY-LEVOYER, C. (2003): **Gestión de competencias**, Barcelona, Ed. 2000.

LINARES GARRIGA, J. (1996): "Compensación de desigualdades: habilidades de pensamiento y desarrollo curricular", en **Aula de Innovación Educativa**, 1996, Mar, V (48), pp. 51-56.

LOCKE, E. A. y LATHAM, G. P. (1984): **Goal setting: a motivational technique that works**, New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

LONERGAN, en López-Calva, Martín (2006): **Una filosofía Humanista de la Educación**, Trillas, México, 2ª ed; pp. 9.

LÓPEZ-CALVA, M. (2006): **Una filosofía Humanista de la Educación**, Trillas, México, 2ª ed.

LÓPEZ MELERO, M. (2000): **Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora**. Granada, Actas del I Congreso Internacional de N.E.E.

LÓPEZ RUPEREZ, F. (2001): **Preparar el futuro. La Educación ante los desafíos de la globalización**, Madrid, Muralla.

LOO, C. (2005): **Enseñar a aprender. Desarrollo de capacidades-destrezas en el aula**, Santiago de Chile, Arrayán Editores.

LUNA, P. (2005): **De la sociedad de la información a la del conocimiento en el marco eurolatinoamericano: Un análisis académico**, Sevilla, Grupo Editorial Universitario.

LURIA, A.R. (1987): **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**, Madrid, Akal.

MACLURE, S. y DAVIS, P. (1998): **Aprender a pensar, pensar en aprender**, Barcelona, Gedisa, pp. 271.

MACHADO, L. (1990): **La revolución de la inteligencia**, Barcelona, Seix Barral.

MADRIGAL, et al. (2003): **Academias – en las instituciones lasallistas de México Sur**, edición privada.

MAGAZ, M. F.(1988), **trabajos sugeridos y pistas de reflexión sobre "Les Devois d'un Chrétien"** de San Juan Bautista de la Salle, Apuntes.

- MALINOWSKI, B. (1984): **Una Teoría científica de la cultura**, Madrid, Sarpe.
- MALONE, M. (2000): **El capital intelectual**, Barcelona, Gestión 2000.
- MARCHESI, A. (1983): "La memoria de los niños", en **Cuadernos de Pedagogía**, 97.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): **Calidad de enseñanza en tiempos de cambio**, Madrid, Alianza Ed.
- MARÍN, M. A. (1987): **El potencial de aprendizaje**, Barcelona, UPPF.
- MARINA, J. A. (2000): **Crónica de la ultramodernidad**, Madrid, Anagrama.
- MARTÍ, E. et al. (1996): Piaget y Vygotsky: **la construcción mediado de los aprendizajes**, *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 28,3,473-495.
- (1997): **Construir la mente**, Barcelona, Paidós.
- MARTÍN IZARD, J. (1999): "Tipologías de los sujetos según las disfunciones cognitivas", en **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, Vol. 10, 17.
- (2000): "Evolución de las disfunciones cognitivas al aplicar el PEI", en **Bordón: Revista de Orientación Pedagógica**, 2000, 52 (3), pp. 407-419.
- MARTÍNEZ ARIAS, M^a del R. (1982): "Inteligencia y procesamiento de la información", en Delclaux, I. y Seoane, J.: **Psicología cognitiva y procesamiento de la información**, Madrid, Pirámide, pp. 161-195.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M. (1994), **La mediación en el proceso de aprendizaje**, Editorial Bruño, Madrid
- (1997): *Aprendo a pensar: ejercicios para mejorar mi potencial de aprendizaje*, Madrid, Bruño, (a).
- (1997): **Enseño a pensar. Libro del profesor**, Madrid, Bruño, (b).
- MARTÍNEZ, BELTRÁN, J. M. et. al (1997) **¿Es modificable la inteligencia?**, Editorial Bruño, Madrid
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M.; BRUNET GUTIÉRREZ, J. J. y FARRÉS VILARÓ, R. (1991): **Metodología de la mediación en el PEI**, Madrid, Bruño.
- MARTÍNEZ, M. y RUIZ-GIMÉNEZ, J. (2001): **Educación y desarrollo personal**, Fundación Rielo, Madrid.
- MARTÍNEZ, D y VEGA, M. (2001): **La globalización gobernada**, Madrid, Tecnos.
- MARUJO, E. (2003): **Pedagogía del Optimismo: guía para lograr ambientes positivos y estimulantes**, Madrid, Narcea.
- MATURANA, H. (1994): **El sentido de lo humano**. Santiago de Chile, Dolmen.
- (1999): **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen

MAYO, A. y LANK, E. (2000): **Las organizaciones que aprenden. Una guía para ganar ventaja competitiva**, Barcelona, Gestión 2000.

MAYOR, J. (1985): **Actividad humana y procesos cognitivos**, Madrid, Alambra Universidad, (a).

----- (1985): **Psicología del pensamiento y del lenguaje**, 3 Tomos, Madrid, UNED, (b).

MAYOR, J. et al. (1982): **Programas para mejora de la Inteligencia**, Madrid, Cemip.

MAYOR, J. et al. (1993): **Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar**, Madrid, Síntesis.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): **Un mundo nuevo**, Madrid, Círculo de lectores.

Mclaren Meter, (1998): **La vida en las escuelas –una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**, Editorial Siglo XXI

MCCLELLAND, D. C. (1985): **Human motivation**, New York, Scott Foresman.

MCCOMBS, B. (2000): **La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento**, Barcelona, Paidós.

MEDINA, A.J. (1990): “*La objetividad en el conocimiento psicológico*”, en Hernández, Gerardo. (2002): **Paradigmas en psicología de la educación**; pp. 59-74

MEJÍA FERNÁNDEZ, M. (Coord.) (1992): **Proyecto de Inteligencia Harvard. Serie I. Fundamentos del razonamiento. Manual del Profesor (ESO 12-16 años)**, Madrid, CEPE.

MEJÍAS, M. R. (1995): **Competencias y habilidades para la escuela del siglo XXI**. Ponencia presentada al Encuentro Continental de Educación con motivo de los 50 años de la Confederación Interamericana de Educación-CIEC.

----- (1996): **La refundición de la escuela y la educación**. Ponencia presentada en el Encuentro internacional “Modernidad y Educación: el punto de vista de los educadores”. Organizado por el Instituto de Educación de la Universidad Bolivariana con el Patrocinio del Ministerio de Educación, UNESCO-OREALC, CEAAL.

MENA, I. (1993): **El perfeccionamiento docente visto por los profesores**. Santiago: Investigación del CPU.

MENCÍA, E. (1993): “*La pedagogía de la Reforma reclama un nuevo modelo de escuela*”, en **Educadores**, 165, pp. 45-64.

MERCER, N. (1997): **La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos**, Barcelona, Paidós.

MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1987): “*Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y delincuencia juvenil*”, en **Bordón**, nº 267, marzo-abril, pp. 173-187.

MERINO FERNÁNDEZ, J. V. y MUÑOZ SEDANO, A. (1995): “Eje de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural”, en **Revista de Educación**. 485 Madrid, May-Ago, 307, pp. 127-162.

MERLUZZI, T. V.; GLASS, C. R. y GENEST, M. (1981): **Cognitive assessment**, New York, London, The Guildford Press.

MERRILL, M.D. (1977): **Content analysis via concepto elaboration theory**, Journal of Instructional Development, 1,1,10-13

MEZA RODRÍGUEZ, A. y MORILLO QUESEN, L. (2000): “La modificabilidad cognitiva y el aumento de la capacidad de resolver problemas y de aprender a aprender en alumnos y padres de educación general básica en Chile”, en **Bordón, Revista de Orientación Pedagógica**, 52 (1), pp. 51-67.

MIECHENBAUM, D. (1977): **Cognitive-behavior modification: an integrative approach**, New York, Plenum Press.

----- (1981): “Issues in cognitive assessment: an overvie”, en Merluzzi, T. V.; Class, C. R. y Genest, M. (Ed.): **Cognitive Assessment**, New York, London, The Guildford Press.

MIKLOS, T. (1999): **Educación y capacitación basada en competencias**, México, Limusa.

MILKOVICH, G. (1994): **Dirección y administración de recursos humanos**. Buenos Aires: Addison-Wesley.

MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P. (2001): **La educación moral del ciudadano de hoy**, Paidós, Barcelona.

MIRANDA, PACHECO, MARIO (1987): **La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política**, Trillas, México.

MITHEN, S. (1998): **Arqueología de la mente**, Barcelona, Crítica-Drakontos.

MITJAVILA, A. (2005): **Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de Educación Primaria**, Tesis doctoral, Madrid, Facultad de Educación, de la Universidad Complutense.

MOLINA, S. y FANDÓS, M. (1996): **Educación cognitiva (Vol. 2)**, Zaragoza, Mira.

MOLL, L. (1993): **Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**, Buenos Aires, Aique.

MONDRAGÓN, C. (coord) (2002): **Concepciones de ser humano**, Paidós, México.

MONEREO, C. (Coord.) (1991): **Enseñar a pensar a través del currículo escolar**, Barcelona, Casals.

MONEREO, C (1995): “Estrategias para aprender a pensar bien”, en **Cuadernos de Pedagogía**, 237, pp.8-14.

MONJA CASARES, M^a I. (1997): **PEHIS. Programa de enseñanza en habilidades de interacción social**, Madrid, CEPE.

MORALES, A. (2001): **Pedagogía Lasallista – Asociados para una propuesta educativa liberadora-**, Editorial Bruño, Lima Perú. 486

MORENO, GICELA H. (1997): **Cómo investigar – técnicas documental y de campo**, Editorial Edere, México.

MORIN, E. (1999): **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO, Francia.

----- (2001): **La mente bien ordenada**, Barcelona, Seix y Barral.

MORROW, RAYMOND A. (2005): **Globalización y Educación-**, Editorial Popular, México.

MUÑOZ, C. (1988): **Calidad de la educación –Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlo-**, Universidad Iberoamericana, México.

NELSON, T. O. y NARENS, L. (1990): “*Meta-memory: A theoretical framework and new findings*”, en Bower, G. (Ed.): **The psychology of learning and motivation**, Vol. 26, New York, Academic Press.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991): **La zona de construcción del conocimiento**, Madrid, Morata.

NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1980): **Teaching thinking**, Cambridge, Mass. Harward University, Bolt Beranek y Newman.

----- (1987): **Enseñar a pensar**, Barcelona, Piados.

NICKERSON, R. S. PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1994): **Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual**, Barcelona, Paidós, MEC.

NIETO GIL, J. Mª (1997): **Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales**, Madrid, Escuela Española.

NISBERT, J. y SHUCKSMIT, J. (1986): **Learning strategies**, London, Routledge and Kegan Paul.

----- (1994): **Estrategias de aprendizaje**, Madrid, Santillana.

NONAKA, I. (2000): **Gestión del conocimiento**, Madrid, Díaz de Santos.

NONAKA, I. y TEKEUCHI, H. (1999): **La organización creadora del conocimiento**, México, Oxford.

NONAKA, I. y NISAIGUCHI, T. (2001): **La aparición del conocimiento. Dimensiones social, técnica y evolutiva de la creación del conocimiento**, Oxford, University Press.

NORMAN, D. A. (1985): **Aprendizaje y memoria**, Madrid, Alianza.

----- (1987): **Perspectivas de la ciencia cognitiva**, Barcelona, Paidós.

NOVAK, J. D. (1985): **Teoría y práctica de la educación**, Madrid, Alianza.

- (1998): **Conocimiento y aprendizaje**, Madrid, Alianza.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988): **Aprender a aprender**, Barcelona, Martínez-Roca.
- NOVAK, J. D. y GARCÍA, F. (1993): **Aprendizaje significativo. Teorías y modelos**, Madrid, Cincel.
- NUÑEZ, I. (2002): "La Formación de Docentes: notas introductorias". En: Avalos, B. *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Cap. I: 15-39. Santiago: MINEDUC.
- OCDE (1997): **Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior**, México.
- (2000): *Société du savoir et gestion des connessances*, Paris, OCDE.
- (2001): **Informe PISA 2000. Conocimiento y destrezas para la vida**. México, SEP.
- (2005): **Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana**, México, SEP.
- OEI (2002): **Educación y globalización: los desafíos para América Latina Vol. I**, CEPAL/edad.
- OLIVA, J. (1996): **Crítica de la razón didáctica**, Madrid, Playor.
- (1999): **La escuela que viene**, Granada, Comares.
- OLIVEIRA, M.K. (1996): "Pensar la educación: las contribuciones de Vygotsk"y, en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Educación**, 2002: pp. 210-230.
- ONDINA, J. (2000): **La aldea irreal**, Madrid, Aguilar.
- ONRUBIA, J. (1993): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Educación**, 2002: pp. 210-230.
- ORTELLS, J.J. (1996): **Imágenes mentales**, Barcelona, Paidós.
- OSTROFF, F. (2001): **La organización horizontal**, México, Oxford.
- PACOMIO, L y et. al (1998): **Diccionario teológico interdisciplinar III**, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- PALACIOS, J. (2002): **La cuestión escolar – críticas y alternativas-**, Ediciones Coyoacán, México.
- PALMERO F. y FERNÁNDEZ ABASCAL, E. (2002): **Psicología de la motivación y la emoción**, Madrid, McGraw-Hill.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1998): **Educar para el futuro: Temas transversales del currículum**, Bilbao, Desclée De Brouwer.

PAPALIA, D. E. y WENDKOS OLDS, S. (1997): **Desarrollo Humano con aportaciones para Iberoamérica**, México, 6ª ed.

PARDO MERINO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1990): **Motivar en el aula**, Madrid, Universidad Autónoma.

PATTERSON, C.H. (2000): **Bases para una Teoría y Psicología de la Educación**, Manual Moderno, México.

PEDRO, F. y PUIG, I. (1999): **Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada**, Barcelona, Paidós.

PEIRÓ, S. (2000): **Educar en función de los valores**, Universidad de Alicante, Alicante.

PELLEGRINO, J. (1992): "*Inteligencia: la interacción de cultura y procesos cognitivos*", en Sternberg, R. y Detterman, D: **¿Qué es la Inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición**, Madrid, Pirámide, pp. 136-139.

PERALES, R. C. (Coord) (2006): **La significación de la práctica educativa**, México, Paidós.

PERALTA, M. (1996): **Curriculos educacionales en América Latina: Su pertinencia cultural**, Santiago de Chile, Andrés Bello.

PÉREZ CABANI, M.L. (1997): **La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum**, Barcelona, Horsori.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): **Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación**, Madrid, Zero.

----- (1983): "*Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica*", en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza: su Teoría y su práctica**, Madrid, Akal.

----- (1998): **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, Morata.

PÉREZ LINDO, A. (1998): **Nuevos paradigmas y cambios de conciencia histórica**, Buenos Aires, Eudeba.

PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (1999): **Modelos de investigación cualitativa**, Narcea, Madrid.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): **Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica**, España, Ed. Paidós Ibérica.

PERKINS, D. N. y SALOMON, G. (1988): "*Teaching for transfer*", en **Educational Leadership**, 46, pp. 22-32.

PERKINS, D. N. (1991): "*Education for insight*", en **Educational Leadership**, 49, 2, pp. 4-8.

----- (1997): **La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**, Barcelona, Gedisa.

PERNER, J. (1994): **Comprender la mente representacional**, Barcelona, Paidós.

PERRENOUD, P. (2004): **Diez nuevas competencias para enseñar**, Barcelona, 489 Grao.

PETERS, M, et al. (2005): *“Gestión política educacional en un contexto global: Foucault, neoliberalismo y la doctrina de la autogestión”*, en Burbules, N. et al. (2005): **Globalización y Educación – Manual Crítico-**, Editorial Popular. Pp. 79-100.

PIAGET, J. (1969): **Psicología y Pedagogía. Los métodos nuevos: sus bases psicológicas**, Barcelona, Ariel.

----- (1970): **Epistemología genética**, Barcelona, Redondo.

----- (1971): **Psicología y epistemología**, Barcelona, Ariel.

----- (1978): **Psicología del niño**, Madrid, Morata.

----- (1971): **La equilibración de estructuras**, Madrid, Siglo XXI.

----- (1986): **Naturaleza y métodos de epistemología**, Buenos Aires, Paidós.

----- (1997): **La representación del mundo en el niño**, Madrid, Morata, 8ª ed.

PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1982): **Psicogénesis e historia de la ciencia**, Madrid, Siglo XXI.

PICHON-RIVIÈRE, P. (1985): **Los esquemas mentales**. Documento de Trabajo. Santiago: PIIE.

----- (1986): **El grupo operativo**. Buenos Aires: Nueva Visión.

PICHON-RIVIÈRE, P. y QUIROGA, M. (1995): **Enfoques y perspectiva en psicología social**. Buenos Aires: Edic. Cinco.

PINILLOS, J L. (1981): **La mejoría de la Inteligencia**, en **Análisis y modificación de conducta**, 7 (14-15), p. 115-154, (a).

----- (1981): **La mejoría científica de la Inteligencia**, en **Análisis y modificación de conducta**, 33 (2), pp. 224-231, (b).

----- (1990): **El desarrollo de la Inteligencia**, Paris, UNESCO.

----- (1998): **La mente humana**, Madrid, Temas de hoy.

PINTRICH, P. (2004): **Motivación y aprendizaje**, Madrid, Pearson.

POLLITT, CHRISTOPHER, (1990): *“Managerialism and the Public Services: The AngloAmerican Experience”*, en Burbules, Nicholas C, et al. (2005): **Globalización y Educación –Manual Crítico-**, Editorial Popular; pp. 86-87

PONTIFICIO CONSEJO DE LA CULTURA (2001); **La Cultura en el Horizonte de la Transmisión del Evangelio – Perspectivas para una Nueva Evangelización-Puebla 4-7 de junio de 2001**; Comisión Episcopal de Cultura, México

PONTIFICIO CONSEJO JUSTICIA Y PAZ (2005); **Compendio de la doctrina social de la Iglesia**; Librería Editrice Vaticana

- POPHAM, W. J. (1990): **How to solve**, London, Penguin.
- POPKEWITZ, T. S. (1997): **Sociología política de las reformas educativas**, Madrid, Morata, 2ª ed.
- PORTELLANO, J. A. (2005): **¿Cómo desarrollar la inteligencia?**, Madrid, Somos.
- POSTMAN, N. (1999): **El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la educación**, Barcelona, Octaedro.
- POZO, J. I. (1999): **El aprendizaje estratégico**, Madrid, Santillana.
- (2001): **Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne**, Madrid, Morata.
- (2003): **Adquisición del conocimiento**, Madrid, Morata.
- POZO, J. I. y et al. (2000): **Los procedimientos como contenidos escolares**, Editorial edebé, Barcelona.
- PRICOGINE, I. (1996): **La fin des certitudes**, Paris, Odile Jacob.
- PRIETO CASTILLO, A. (2004): **La mediación pedagógica**, Buenos Aires, La Crujía.
- PRIETO SÁNCHEZ, Mª D. (1988): **Manual de la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje: Instrumentos y estrategias de evaluación y entrenamiento del potencial de Aprendizaje (EDPA)**, Murcia, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)-Univ. Murcia.
- (1989): **Modificabilidad cognitiva y PEI**, Madrid, Bruño.
- (1991): "El aprendizaje mediado de estrategias de pensamiento: Un currículo para enseñar a pensar", en Monereo, C. (Coord.) 1991: **Enseñar a pensar a través del currículo escolar**, Barcelona, Casals.
- (2001): "Evaluación de la competencia cognitiva desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples", en **Revista de Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica**, 2001, (19), pp. 91-111.
- (2003): **Las Inteligencias Múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender**, Madrid, Pirámide.
- PRIETO SÁNCHEZ, Mª D. y FERRÁNDIZ, C. (2001): **Inteligencias Múltiples y currículo escolar**, Málaga, Aljibe.
- PRIETO SÁNCHEZ, Mª D. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1993): **Programas para la mejora de la Inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación**, Madrid, Síntesis.
- PRIETO, Mª D.; PÉREZ, M. J.; FERRÁNDIZ, C. y BALLESTER, P. (2000): "El Proyecto ACTIUM: aprender con todas las Inteligencia", en **Revista del Centro de Profesores y Recursos de Murcia**, Universidad de Murcia, pp. 73-74.
- PRIETO SÁNCHEZ, Mª D. y STENBERG, J. (1990): "Dos caras de una misma moneda: la Inteligencia", en **Boletín de Psicología**, 1990, (28), pp. 29-58.

PROT, B. (2004): **Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo por aprender**, Madrid, Narcea.

PYNKER, S. (2003): **La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana**, Barcelona, Paidós.

Racionero, L. (2000): **El progreso decadente**, Madrid, Espasa.

RÁMIREZ, J. V., et, al (1997): **La Comunidad del Conocimiento – elementos para la Construcción de un Modelo de Gestión académica en el Nivel Medio superior y superior**, Plaza y Valdes Editores, México

RAYÓN RUMAYOR, L. (2000): “*Del pensamiento único a los pensamientos compartidos en el aula*”, en Martín Bris, M. y Margalef García, L. (2000): **La educación para la diversidad: múltiples miradas**, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la U. A. H., pp- 63-80.

REIGELUTH, C. (1983): “*Instructional Design: What Is It and Why Is It?*”, en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Educación**, 2002: pp 211-230.

----- (1987): **Instructional theories in action**, London, Routledge.

RIGNEY, J. W. (1980): “*Cognitive learning strategies and quality in information processing*”, en Snow, R. Federico, P. y Montague, W. (Eds.): **Aptitudes learning and instruction**, Vol. 1, Hillsdale, N. J. Erlbaum.

RIVIÉRE, A. (1985): **La psicología de Vygotsky**, Madrid, Visor.

RODRÍGUEZ, A. (2001): **Carta Pastoral: Ser Hermano en comunidad: nuestra primera asociación**. Edición interna, Vía Aurelia – Roma, Italia.

----- (2004): **Carta Pastoral: Asociados al Dios del Reino y al Reino de Dios – Ministros y Servidores de la Palabra**. Edición interna, Vía Aurelia –Roma, Italia.

ROEGIERS, X. (2000): **Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido**. *Innovación Educativa* 10: 103-119.

ROGOFF, A. (1993): **Aprendices del pensamiento**, Barcelona, Paidós.

ROGOFF, A. (1993): **El desarrollo cognitivo en el contexto social**, Barcelona, Paidós.

ROMA, P. (2001): **Jaque a la globalización**, Madrid, Círculo de Lectores.

ROMÁN, PÉREZ, M. (1989): **Educación comprensiva. Nuevas perspectivas**, Madrid, Cincel.

----- (2001): *Currículo, evaluación e innovación educativa. Magíster para Iberoamérica*, Madrid, Complutense.

----- (2005 a): **Sociedad del conocimiento y refundación de la Escuela desde el Aula**. Ediciones EOS- Madrid.

----- (2005 b): **Capacidades y Valores como Objetivos en la Sociedad del Conocimiento – perspectiva didáctica-** . Ediciones Arrayan, Santiago de Chile. 492

----- (2006): **Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento**, Ediciones Arrayán.

ROMÁN PÉREZ, M. y Díez López, E. (1988): **Inteligencia y Potencial de Aprendizaje: evaluación y desarrollo**, Madrid, Cincel.

----- (1992): **Currículum y aprendizaje**, Madrid, Itaka.

----- (1994): **Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en los procesos**, Madrid, EOS, (a).

----- (1994): **Currículum y programación – Diseños curriculares de aula**. Ediciones EOS, (b), Madrid.

----- (1999): **Aprendizaje y currículum –Didáctica Socio-cognitiva aplicada**. Ediciones EOS- Madrid.

----- (2000): **Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados**, Novedades Educativas, Argentina, 6ª ed.

----- (2003): **Aprendizaje y Currículum –Diseños Curriculares Aplicados**. Ediciones Novedades Educativas.

ROS, m (2000): **Psicología social de los valores humanos**, Biblioteca Nueva, Madrid.

ROMAÑA, T. (1994): **Entorno físico y educación: reflexiones pedagógicas**, Barcelona, PPU.

ROOS, J. et al. (2000): **Capital intelectual**, Barcelona, Paidós.

ROSALES, C. (1988): **Didáctica: Núcleos fundamentales**, Madrid, Narcea.

ROSE, A. M. (1980): *Information-processing abilities*”, en Snow, E. R. et al.: **Aptitude, learning and instruction**, Vol. I, Hillsdale, LEA, pp. 65-86.

RUBINSTEIN, M. y FIRSTENBERG, I. (2001): **La organización pensante**, México, Oxford.

RUIZ BERRIO, J. (2000): **La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes**, Madrid, Biblioteca Nueva.

RYCHEN, D.S. (2003): **“La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional”**. Algunos resultados del Proyecto DeSeCo. Conferencia, Barcelona.

RYCHEN, D.S. y TIANA, A. (2004): **Developing key competencias in education: Some lessons from internacional and nacional experience**, Paris, Unesco.

SABATER, F. (1999): **Potenciar la razón. La educación que queremos**, Madrid, Santillana.

SAHAGÚN LUCAS, J. (1996): **Las dimensiones del hombre. Antropología Filosófica**, Ediciones Sígueme, Salamanca.

SAGI-VELA, L. (2004): **Gestión por competencias**, Madrid, ESIC.

SALOMON, G. y PERKINS, D. N. (1989): "Rocky roads for transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon", en **Educational Psychologist**, 24, 2, pp. 113-142.

SAMPASCUAL, G. (1985): "Atención", en Mayor (dir.): **Psicología de la Educación**, Madrid, Anaya.

SÁNCHEZ PESQUEIRO, C. y CASA GARCÍA, L (1998): **Juegos y materiales manipulativos como dinamizadores del aprendizaje en matemáticas**, Bilbao, CIDE.

SÁNCHEZ SUÁREZ J et. al (2005) **De la Pastoral en la Escuela a una Escuela en Pastoral**, s/e, México

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1992) **La Filosofía hacia el fin del milenio. Universidad del Valle de Atemajac. II Congreso Nacional de Filosofía**. Guadalajara. Jalisco.

SANDER, B. (1997): **Gestión Escolar y Sistema Educativo**. Santiago: MINEDUC.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): **La escuela que aprende**. Madrid, Morata.

SAVATER, F. (1998): **El valor de educar**, Ariel, México.

----- (2000): **Ética para Amador**, Ariel, México.

SANTROCK, J. W. (2004): **Psicología de la Educación**, McGraw Hill, México.

Secretaría de Educación Pública, (2001): **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, SEP, México.

----- (2007): **Acuerdo 98**, edición SEP.

SELIGMAN, E.P. (2003): **La auténtica felicidad**, Barcelona, Ediciones B.

SEN, A. (1987). **The Standard of Living**, Cambridge University Press.

----- (2000): **Desarrollo y libertad**, Barcelona, Planeta.

SENGE, P. (1992): **La quinta disciplina. El arte y la práctica de una organización abierta al aprendizaje**, Barcelona, Granica.

----- (1999): **La quinta disciplina en su práctica. Estrategias y herramientas para construir una organización abierta al aprendizaje**, Barcelona, Granica.

----- (2000): **Más allá de la quinta disciplina**, Barcelona, Gestión 2000.

----- (2000): **La danza de los cambios**, Barcelona, Gestión 2000.

----- (2002) **Escuelas que Aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación**, 494 Editorial Norma, Colombia.

SENLE, A. (1988): **Pedagogía Humanista. Lo que los educadores y padres deben saber**, Ediciones Mensajero, Bilbao.

SERRAMONA, A. (1997): **¿Qué es el profesional docente? Artículo Electrónico**. Navarra: Universidad de Navarra.

SERVAT, B. (1997): **Gestión de recursos humanos en el centro escolar**. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

SHOLSETH, R. D. y WATANABE, D. Y. (1991): "How do you choose a thinking skills program that is right for you?", en Costa, A. L. (Ed.): **Developing minds** (Vol. 2), Alexandria, VA, ASCD.

SHUELL, T. (1988): "The Role of the Student in Learning from Instruction", en Hernández, **Paradigmas en Psicología de la Educación**, 2002: pp. 210-230.

SIEGLER, R. S. (1982): "The rule assessment approach and education", en **Contemporary Educational Psychology**, 7, 3, pp. 272-288.

SIEGLER, R. S. y RICHARDS, D. D. (1982): "The development of intelligence", en Stenberg, R. J.: **Handbook of human intelligence**, Cambridge, Univ. Press.

SIERRA BRAVO, R. (1992): **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**, Madrid, Paraninfo.

SMART, B.D. (2000): **El valor del capital humano**, Barcelona, Paidós.

SMEL (2000): **Distrito México Sur 2000 Asociados para el servicio educativo de los pobres como respuesta Lasalliana a los desafíos del siglo XXI**, s/e, México.

----- (2002): **Líneas Educativas Distrito México Sur**, s/e, México.

----- (2003): **Distrito México Su Plan Estratégico para las Instituciones Educativas Lasallistas 2003-2004**, *Secretariado Para la Misión Educativa Lasallista*, México.

SNOWMAN, M. (1986): "Learning tactics and strategies", en Phye, G. D. y Andre, J.: **Cognitive Educational Psychology**, Nueva York, Academic Press.

SOROS, G. (1998): **La crisis del capitalismo global**, Madrid, Debate.

STAATS, A. W. (1983): **Aprendizaje, lenguaje y cognición**, México, Trillas.

STAATS, A. W. y BURNS, G. L. (1981): "Intelligence and child development: What intelligence is and how is learned and functions", en **Genetic Psychology Monographs**, 104, pp. 237-301.

STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del currículum**, Madrid, Morata.

STERNBERG, R. J. (1979): "The nature of mental abilities", en **American Psychologist** 34, pp. 214-230, (a).

----- (1979): "Components of human intelligence", en **Technical Report**, 150-412, October 1979, (b).

----- (1981): "The evolution of theories of intelligence", en **Intelligence**, 5, pp. 209-230, (a).

----- (1981): "Testing and Cognitive Psychology", en **American Psychologist**, 36, pp. 1181-1189, (b).

----- (1982): **Handbook of human intelligence**, Cambridge, Univ. Press.

----- (1984): "Toward a triarchic theory of human intelligence", en **The behavioral and brain sciences**, 7, pp. 269-315, (a).

----- (1984): "How can we teach intelligence"?, en **Educational Leadership**, 42, pp. 38-48, (b).

----- (1985): **Human abilities: an information-processing approach**, New York, W. H. Freeman, (a).

----- (1985): "Choosing the right program", en Costa, A. L. (Ed.): **Developing Mind** (Vol. I) Alexandria, VA: ASCD (b).

----- (1986): **Las capacidades humanas**, Barcelona, Labor, (a).

----- (1986): "The future of Intelligence testing and training. Educational measurement", en **Issues and Practice**, 5 (3), pp. 19-22, (b).

----- (1987): **La inteligencia humana**, Barcelona, Paidós.

----- (1988): "A triarchic view of intelligence in cross-cultural perspective", en Irvine, S.: **Human abilities in cultural context**, New York, Cambridge University Press, pp.60-85.

----- (1989): "Como podemos desarrollar la Inteligencia", (Trad. de "How can we teach intelligence") en Rev. **Educational Leadership**, Otoño, (a).

----- (1989): "The tyranny of testing", en **Learning**, 89, March 60-63, (b).

----- (1989): "The future of intelligence testing and training", en **Trabajo realizado con un contrato especial de la Army Research Institute**, (c).

----- (1993): "La Inteligencia práctica en la escuela", en Beltrán, J. A. et al: **Intervención psicopedagógica**, Madrid, Pirámide.

----- (1997): **Inteligencia exitosa**, Barcelona, Paidós.

STERNBERG, R. J. y BHANA, K. (1986): "Synthesis of research on effectiveness of intellectual skills programs: snake-oil remedies or miracles cure", en **Educational Leadership**, 44, pp. 60-67,

STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E. (1989): "A four prong model for intellectual skills development", en **Journal of Research and Development in Education**, 22, pp. 22-28.

STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K. (1992): **¿Qué es la Inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición**, Madrid, Pirámide Psicología.

STERNBERG, R. J. y GRIGORENKO, E. (2003): **Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje**, Barcelona, Paidós.

STERNBERG, R. J.; GUYOTE, M. J. y TURNER, M. E. (1980): "*Deductive reasoning*", en Snow, R. E.; Federico, P. A.; Montague, W. E. (Eds.): **Aptitude, learning and instruction**, Vol.I, Hillsdale, NJ. LEA, pp.219-245.

STERNBERG, R. J. y LUBART, T. I. (1996): "*Investing in creativity*", en **American Psychologist**, 51, pp.677-688.

STERNBERG, R. J. y WAGNER (1986): **Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world**, Cambridge, University Press.

STERNBERG, R. J. y WEIL, E. M. (1980): "*An aptitude-strategy interaction in lineal syllogistic reasoning*", en **Journal of Education Psychology**, 72, pp.226-234.

STENBERG, R.J. y APEAR-SWERLING, L. (1999): **Enseñar a pensar**, Madrid, Santillana.

STEVENS, A. L. y COLLINS, A. (1980): "*Multiple conceptual models of a complex system*", en Snow, R. E.: **Aptitude, learning and instruction**, V.2, Hillsdale, LEA.

STEWART, T. (1998): **La nueva riqueza de las organizaciones: El capital intelectual**, Barcelona, Gránica.

STIGLITZ, J.E. (2002): **El malestar de la globalización**, Madrid, Taurus.

STOLL, L. y FINK, D. (1999): **Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora**, Barcelona, Octaedro.

SULLIVAN, P.H. (2001): **Rentabilizar el capital humano: Técnicas para optimizar el valor de la innovación**, Barcelona, Paidós.

SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A. (1992): **La organización que aprende**, Wilmington, Addison Wesley.

TABA, H. (1974): **La elaboración del currículum**, Buenos Aires, Troquel.

TAIBO, C. (2002): **Cien nuevas preguntas sobre un nuevo desorden**, Madrid, Punto de encuentro..

TAUBER, R. T. (1997): **Self-fulfilling prophecy. A practical guide to its use in education**, Westport, CT, Praeger.

TAYLOS, H. F. (1983): **El juego del CI: una investigación metodológica sobre la controversia herencia-medio**, Madrid, Alianza.

TÉBAR BELMONTE, L. (2003): **El perfil del profesor mediador. Pedagogía de la mediación**, Madrid, Santillana, Aula XXI.

TEDESCO, J. C. (1995): **El nuevo pacto educativo**, Madrid, Anaya.

----- (2000): **Educar en la sociedad del conocimiento**, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

TENUTTO, M. A. (2000): **Herramientas de evaluación en el aula**, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

TERCEIRO, J.B. y MATÍAS, G. (2001): **Digitalismo**, Madrid, Taurus.

TIERNO, B. (1993): **Valores humanos**, Madrid. Tesa, pp. 11-12. Barcelona, Plaza y Janés.

TRÍAS, E. (2000): **Ética y condición humana**, Península, Barcelona.

TISSSEN, R. (2000): **El valor del conocimiento**, Madrid, Díaz de Santos.

TITONE, R. y ZABALZA, E. (1986): **Questioni di tecnologia didattica. Brescia: La Scuola.**

TOMLINSON, J. (1999): **Globalización y cultura**. México: Oxford University Press.

TZURIEL, D. (1991): "*Cognitive Modifiability, Mediated Learning Experience and Affective-Motivational Processes: a Transactional approach*", en Feuerstein, R. et al.: **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications**, London, England, Freud Publishing House, pp. 95-120.

UNESCO (1995): **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior**, UNESCO, Francia.

----- (1996): **Informe mundial sobre educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en cambio**, Madrid, Santillana.

----- (9 de octubre de 1998): **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, Aprobados por la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"**, París, Francia, 30 p.p.

----- (26-28 de abril de 2000): **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Texto aprobado por el "Foro Mundial sobre la Educación", Dakar, Senegal, UNESCO, ED-2000/CONF/211/1, 20 p.p.

VALLES ARÁNDIGA, A. (2000): **Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de aprendizaje**, Barcelona, Praxis.

VALLES ARÁNDIGA, A. y VALLESTORTOSA, C. (2000): **Habilidades sociales. 1º ciclo de Primaria**, Alcoy, Marfil.

VAN CALSTER, et al. (1987): "*Affective attitude toward the personal future: impact on motivation in high school boys*", en **American Journal of Psychology**, 100, pp. 1-13.

VERDÚ, V. (2003): **El estilo del mundo**, Barcelona, Anagrama.

VERNON, P. E., (1969): **Intelligence and cultural environment**, London, Methuen.

- VIDAL BENEYTO, J. (2002): **La ventana global**, Madrid, Taurus.
- (2003): **Hacia una sociedad civil global**, Madrid, Taurus.
- VILLALPANDO, J. M. (1992): **Filosofías de la Educación**, Editorial Porrúa, México.
- (2000): **Historia de la Educación y de la Pedagogía**, Editorial Porrúa, México.
- VILLALTA, M. (2000): **Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica**. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- VINUESA, M. (2002): **Construir los valores. Currículo con aprendizaje cooperativo**, Desclée, Bilbao.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, Barcelona, Crítica.
- (1991): **Obras escogidas**, Vol. I Madrid, Visor.
- (1993): **Obras escogidas**, Vol. II Madrid, Visor.
- (1995): **Obras escogidas**, Vol. III, Madrid, Visor.
- VYGOTSKY, L. S. et al. (1975): **Psicología y pedagogía**, Madrid, Akal.
- WEINER, B. (1980): **Human motivation**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1983): "*Speculations regarding the role of affect in achievement-change programs guided by attributional principles*", en Levine, J. M. y Wang, M. C.: **Teacher and student perceptions**, Hillsdale, Erlbaum.
- (1984): "*Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework*", en Ames, R. y Ames, C.: **Research on motivation in education**, Vol. 1, New York, Academic Press.
- WEINER, B. y SIERAD, J. (1975): "*Misattribution for failure and the enhancement of achievement striving*", en **Journal of personality and social Psychology**, 31, pp. 415-421.
- WEINER, M. J. y MANDER, A. M. (1978): "*The effects of reward and perception of competency upon intrinsic motivation*", en **Motivation and emotion**, 2, pp.67-73.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, C. (1986): "*The teaching of learning strategies*", en Wittrock, M. C.: **Handbook of research teaching**, New York, Mc Millan.
- WEINSTEIN, R. et al. (1982): "*Students perception of differential teacher treatment in open and traditional classroom*", en **Journal of Educational Psychology**, 74, pp. 678-692.
- WENGER, ETIENNE (2001): **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**, Paidós, Madrid.

WERTSCH, J. V. (1988): **Vygotsky y la formación social de la mente**, Barcelona, Paidós.

----- (1993): **Voces de la mente: Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada**, Madrid, Visor.

----- (1991): **Voces de la mente**, Madrid, Visor.

----- (1997): **La mente socio cultural**, Madrid, Visor.

WICKER, A. W. (1981): "Assessing the setting of human behavior: recent contributions from the ecological perspective", en Mc Reynolds (Ed.): **Advances in psychological assessment** (Vol. 5), San Francisco, Jossey- Bass.

WORK BANK (2000): **Performance audit. report**, Chile, primary education development project (LN.3410-CH). Washington D.C.: Operations Evaluation Department.

WOOD, L. E. (1988): **Estrategias de pensamiento**, Barcelona, Labor.

WOOD, D. J. y BRUNER (1980): "Teaching the young child: some relations ships between social intervention, language and thought", en Olson, D. R.: **The social foundations of language and thought**, New York, Norton.

WOODS, P. (1987): **La escuela por dentro**, Barcelona, Paidós.

----- (1998): **Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en educación**, Barcelona, Paidós.

YURÉN, Ma. T.(2000). **Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética**. México: Paidós.

ZABALA, A. (1995): "Los enfoques didácticos", en Coll, C. et al.: **El constructivismo en el aula**, pp. 125-161.

ZABALZA, M. A. (2003): **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**, Madrid, Narcea.

ZAPATA-BARRERA, R. (2001): **Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social**, Anthropos, Barcelona.

ZIEGLER, E. y SEITZ, V. (1980): **Early childhood intervention programs: A reanalysis en School Psychology Review**, 9, pp. 354-368.

PUBLICACIONES

Diario oficial de la Federación del 26 de mayo del 2006

CITAS ELECTRÓNICAS

500

AGUERRONDO, I. (1999): *El nuevo paradigma* de la educación para el siglo, en revista Organización de Estados Iberoamericanos – para la educación la ciencia y la cultura, documento electrónico disponible en línea en <http://www.oei.es/administración/aguerrondo.htm> Consulta realizada el 14 enero del 2008

BERLOCO, G.; humanismo desde el punto de vista cristiano resulta redundante; www.Uaca.ac.cr/acta/1994nov/gberloco/htm

FONTÁN, A.; Humanismo cristiano y liberal; www.Interrogantes.net/includes/documento.php

BANCO DE MÉXICO; *Indicadores Económicos y Financieros*. Información Financiera y Económica, en www.banxico.gob.mx.

BANCO MUNDIAL (2003). *World Development Indicators database*, July 2003. CIA (2003). *World Factbook*.

BUSTOS G. (2003): *Introducción a la estrategia de acompañamiento educativo*. Documento electrónico disponible en línea en http://sat.atarraya.org/article.php3?id_article=15 Consulta realizada el 8 de diciembre de 2007

CALDERÓN-SALAZAR, J. A. (s/f): *Mundialización y desarrollo económico*, Facultad de Economía, UNAM, México. Documento electrónico, disponible en línea en: <http://www.prd.org.mx/ierd/coy126/jacs1.htm> Consulta realizada el día 7 de diciembre de 2006.

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1988): *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión*, Roma. Documento electrónico disponible en línea en: <http://www.multimedios.org/docs2/d000750/index.html>

DURÁN, T. (2006): *Atención educativa a la diversidad. Una filosofía, un desafío, en Odiseo* Revista electrónica de Pedagogía, México. Año 3, núm. 6. Enero-junio 2006. ISSN 1870-1477, Documento electrónico disponible en línea en http://www.odiseo.com.mx/experiencia/20050227_duran_diversidad.htm Consulta realizada el día 7 de diciembre de 2006.

ESTEBAN, M. (s/f): *El diseño de entornos de aprendizaje constructivista*, documento electrónico, disponible en línea en: <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf> Consulta realizada el día 6 de noviembre de 2006.

FERNÁNDEZ, D.: *Nuevos paradigmas para una educación humanista*. Conferencia presentada el VIII Simposium de Educación- Cátedra “Paulo Freire”. 2000. [En línea]. Disponible en <http://www.iteso.mx/event/simpeduc/2001/result/rector.htm> Consultado el 30 de julio de 2002.

GINEBRA, X. (2006): *globalización, mundialización y universalización en El universal*, columnas. Documento electrónico, disponible en línea en: <http://www.eluniversal.com.mx/columnas/61503.html> Consulta realizada el día 6 de diciembre de 2006.

GUTIÉRREZ, G. (2001) "Bombardeos Globalizadores y Cultura" en Globalización 501 América Latina. [En Línea]. Argentina, disponible en: <http://www.globalizacion.org/globalizacion/GutierrezBodCultura.htm> [Accesado el día 12 de agosto del 2006].

HARNECKER, M. (2003) "La Globalización ¿Un mito?" en Revista Electrónica Herramienta [En Línea] No. 18 - Miércoles, 07 de Mayo de 2003, Argentina, disponible en <http://www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=62> [Accesado el 17 de mayo del 2006]

HUAQUIN MORA, V. *Ética y educación integral*. S/f. [En línea]. Disponible: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm> Consultado el 29 de abril de 2004.

INEGI. *Banco de Información Económica*, en www.inegi.com.mx.

INEGI. *Encuesta Nacional de Empleo* 2000, 2001, 2002 y 2003.

INEGI. *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*, Tercer Trimestre 1992, 1994.

LOUIZA, A.: Una universidad hacia la sociedad del conocimiento. S/f. [En línea]. Disponible en www.asee.org/international/INTERTECH2002/866.pdf. Consultado el 23 de octubre de 2003

MIRANDA JANA, CH. *Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica*. Estud. pedagóg. [online]. 2005, vol.31, no.1 [citado 03 Diciembre 2007], p.63-78. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705.

MORIN, E.: *Ética y globalización*. Septiembre de 2002. [En línea]. Disponible en www.iadb.org/etica/sp4321/docmain.cfm Consultado en julio de 2004

----- (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.[En Línea] UNESCO, Francia , disponible en: <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf> [Accesado el día 6 de agosto del 2006].

PNUD (2003). *Informe sobre Desarrollo Humano: México 2002*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México, D.F.

POCH, J.: *Psicoterapia en la Europa de los ciudadanos del siglo XXI*. En www.quipuinstitut.com/quipu_instituto/num_pub/vol3_num1.htm (consultado el 29 de junio de 2004).

ROBINSON, W.: (2000). "La globalización capitalista y la transnacionalización del estado" en *Revista Web Mensual de Economía, Sociedad y Cultura* ISSN 1605-5519 [En Línea] Agosto 2000, disponible en <http://www.rcci.net/index.htm> [Accesado el 13 de mayo del 2006]

SANDOVAL-ÁVILA, A. [Coord.] (2003): *Hacia una agenda legislativa en materia de cultura, Derecho y cultura* Núm. 9, México. Documento electrónico, disponible en línea en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/9/mis/mis8.pdf> Consulta realizada el día 7 de diciembre de 2006. [Accesado el 9 de junio del 2006].

TREJO, R.: (2001). "Vivir en la Sociedad de la Información 502
Orden global y dimensiones locales en el universo digital" en *Revista Iberoamericana
de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* [En Línea] No. 1. Septiembre-
Diciembre 2001, OEI, disponible en: [http://www.capus-
oei.org/revistactsi/numero1/trejo.htm](http://www.capus-oei.org/revistactsi/numero1/trejo.htm)

ANEXOS

ANEXO 1

504

CUADRO DE DISEÑO

La investigación realizada tuvo la finalidad de evaluar los aspectos implementados por el Secretariado, dicha situación llevó a elaborar un instrumento propio, que se adecuara a la misma investigación. El cuadro de diseño presentado muestra el producto final del proceso de elaboración de los instrumentos.

El cuadro de diseño contempla:

- La primera columna contiene las variables: Planeación de clase acorde al Modelo “T”, Aprendizaje, formación y actualización permanente, Comunidades de aprendizaje: academias, Departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural, Liderazgo del Secretariado: impulsa el cambio cultural y percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes vista desde los alumnos y los docentes.
- La segunda columna contiene los indicadores que se consideró importante medir para valorar de manera integral las variables.
- De la tercera a octava columna se señaló al personal que iba a ser consultado.
- En la columna de docentes, directivos y psicopedagogos, se anotó, el número de pregunta de acuerdo al indicador, instrumento y destinatario.
- De la columna sexta a octava quinta a séptima se anotaron los comentarios de las entrevistas realizadas a personal clave de las instituciones, a los integrantes del SMEL que llevaron la supervisión de los avances de las diferentes variables y la entrevista al responsable del Secretariado.

CONTROL DE INSTRUMENTOS

505

VARIABLE I	INDICADORES	Docentes	Directivos	Psicopedagogos	Entrevista	SMEL	JAVA
Planeación de clase acorde al Modelo "T"	Existe formato de plan de clase	1,	1,	1			
	Rubros que se encuentran en el plan de clase	13,	13,	13			
	Periodicidad de la planeación	5,	5,	5			
	Persona que revisa la planeación	4,	4,	4			
	Formato de planeación que emplean	2,3	2,3	2,3			
	Beneficios de la planeación para el docente	6,7,8,9,10,11,12, 1,12,	6,7,8,9,10,11,12, 1,12,	6,7,8,9,10,11,12, 1,12,			
	Dificultades para elaborar la planeación de clase	14,15,16,17,18, 7,18,19	14,15,16,17,18, 7,18,19	14,15,16,17,18, 19			

VARIABLES II	INDICADORES	Docentes	Directivos	Psicopedagogos	Entrevista	SMEL	JAVA
Aprendizaje, formación y actualización permanente	Obligatoriedad de programa de actualización y capacitación de los docentes	20,21,22,	20,21,22,	20,21,22,			
	Personal que selecciona los temas y cursos de actualización	23	23	23			
	Áreas del conocimiento de los cursos	24,25,26,27,28	24,25,26,27,28	24,25,26,27,28			
	Duración de la actualización en el verano y en el transcurso del año	29,30,42	29,30,43	29,30,42			
	Aplicabilidad de los cursos dentro aula	31,32,33,34	31,32,33,34,35	31,32,33,34			
	Contenidos de los cursos de actualización	35,36,37,38,39,40,41	36,37,38,39,40,41,42	35,36,37,38,39,40,41			
	Apoyo al docente para su actualización	43	44	43			
	Beneficios de la actualización docente	44,45,46,47	45,46,47	44,45,46			
	Dificultades de la actualización docente	48,49,50	48,49,50	47,48,49			

VARIABLES III	INDICADORES	Docentes	Directivos	Psicopedagogos	Entrevista	SMEL	JAVA
Comunidades de aprendizaje: academias	Existencia de academias de forma institucional	51	51	50			
	Periodicidad de la academia	52	52	52			
	Responsable de convocar la academia	53	53	53			
	Organización de las academias	54,55, 88, 89	54,55, 88, 89	54, 88, 89			
	Actividades que se realizan en las academias	56,57,58,59,60	56,57,58,59,60	55,56,57,58,59			
	Temas que se abordan en las academias	61,62,63,64,65,66, 85	61,62,63,64,65,66, 85	60,61,62,63,64,65,85			
	Participación de los docentes	84	84	84			
	Acompañamiento a las academias	86,87	86,87	86,87			
	Beneficios de la academia	67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77	67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77	66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76			
	Dificultades para realizar la academia	78,79,80,81,82,83	78,79,80,81,82,83	77,78,79,80,81,82,83			

VARIABLES IV	INDICADORES	Docentes	Directivos	Psicopedagogos	Entrevista	SMEL	JAVA
Departamento de psicopedagogía fomenta y acompaña el cambio cultural	Existencia de la instancia interna que acompaña la labor pedagógica de los docentes	90	90	90			
	Organización del personal que realiza el acompañamiento pedagógico	91	91	91			
	Formalidad del acompañamiento	92	92	92			
	Periodicidad del acompañamiento	93	93	93			
	Confianza del acompañamiento	94	94	94			
	Beneficios del acompañamiento	95,96,97,9 8,99,100 101,102, 103	95,96,97,9 8,99,100 101,102, 103	95,96,97,98,99, 100 101,102, 103			
	Dificultades del acompañamiento	104,105, 106,107, 108	104,105, 106,107, 108	104,105, 106,107, 108			

VARIABLES V	INDICADORES	Docentes	Directivos	Psicopedagogos	Entrevista	SMEL	JAVA
Liderazgo del Secretariado: impulsa el cambio cultural	Conocer al asesor pedagógico del Secretariado	110	110	110			
	Acompañamiento pedagógico por parte del Secretariado	109, 111, 112	109, 111, 112	109, 111, 112			
	Aceptación del acompañamiento realizado por el Secretariado	118, 119	118, 119	118, 119			
	Beneficios del acompañamiento del Secretariado	120, 121, 122, 123, 124	120, 121, 122, 123, 124	120, 121, 122, 123, 124			
	Dificultades para el acompañamiento	113, 114, 115, 116, 117	113, 114, 115, 116, 117	113, 114, 115, 116, 117			
	Impacto de las acciones del Secretariado	125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132	125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132	125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132			
	Cambios en la práctica educativa por el docente	133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147	133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147	133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145			

La Variable VI se integra con ítems de los instrumentos aplicados a los alumnos en los tres primeros indicadores (aspecto cognitivo, desarrollo de capacidades y valores; los aspectos de mejora de la práctica profesional en los docentes se toman del instrumento aplicado a docentes, directivos y psicopedagogos.

VARIABLE VI	INDICADORES	Docentes	Directivos	Psicopedagogos
Percepción de mejora de la práctica educativa de los docentes vista desde los alumnos y los docentes	Participación de los alumnos en su proceso educativo: aspecto cognitivo ¹	1,4,5,7, 10,11, 15		
	Desarrollo de capacidades (competencias) en los alumnos	1,4, 5, 7, 8, 9, 11,12,13, 14, 16, 17		
	Desarrollo de valores en los alumnos	15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27		
	Otros aspectos de mejora en la práctica profesional educativa por el docente ²	133, 134,135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147	133, 134,135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147	133, 134,135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,

1. Los siguientes indicadores se toman del instrumento aplicado a los alumnos.

2. Este indicador es tomado de los instrumentos de docentes, directivos y psicopedagogos

ANEXO 2**ENCUESTA PARA DOCENTES****I Planeación de clase**

1. ¿En tu institución existe un formato de planeación de clase?
a) Sí b) no **(Pase a la pregunta 15)** c) no sé **(Pase a la pregunta 15)**
2. ¿El formato de planeación de clase que usan en tu institución es el que propone la Secretaría de Educación Pública?
a) sí b) no c) no sé
- 3.- ¿Han empleado en tu institución el formato de planeación propuesto por el Secretariado?
a) Sí b) no c) no sé
- 4.- ¿Qué instancia de la institución es la responsable de analizar tu planeación de clase?
a) La Dirección del nivel b) La Coordinación
c) El departamento de psicopedagogía d) No hay nadie
- 5.- ¿Cada cuánto entregas la planeación de clase a la instancia que la revisa?
a) Semanal b) Quincenal c) mensual d) semestral
- 6.- ¿Consideras que la planeación de clase es útil para realizar un mejor trabajo educativo dentro del aula?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) nada **(pase a la pregunta 13)**
- ¿En qué aspectos consideras ayuda la planeación de clase para tener un mejor desempeño dentro del aula:
- 7.- Optimiza el tiempo?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 8.- Permite tener una mejor disciplina?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 9.- Ayuda a determinar qué quiero obtener de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 10.- Permite contar con una mayor participación de los alumnos/as?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 11.- Permite tener clara las estrategias para desarrollar las competencias?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

12.- Permite tener claro las estrategias para desarrollar los valores?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

13.- ¿Cuáles son los elementos más importantes que consideras en tu planeación de clases?

- a) Contenido, objetivo y estrategias.
b) Contenido, estrategias y bibliografía.
c) Contenido, objetivo, capacidades (competencias), estrategias y evaluación.
d) Contenido, objetivo, capacidades (competencias), valores, estrategias y evaluación.

¿La dificultad que se te presenta en la elaboración de tu planeación de clase

14.- No tienes tiempo para ello?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

15.- El formato de planeación es difícil o poco claro?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

16.- No le ves utilidad?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

17.- No hay computadoras suficientes en la Institución para hacerla?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

18.- No tengo dificultad para elaborar la planeación de clase?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

19.- No necesito planeación porque he dado la materia varias veces?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

II. Capacitación y actualización de los docentes en la institución

20.- ¿Hay cursos de actualización para los docentes en tu institución?

- a) sí b) no (pasa a la pregunta 51)

21.- ¿Sabes si existe un programa de actualización para docentes en tu institución?

- a) Sí b) no c) no sé

22.- ¿La actualización que se brinda a los docentes es?

- a) Obligatoria b) opcional c) algunos cursos son obligatorios

23.- ¿Qué instancias participan en la selección de los temas de actualización?

- a) Sólo el director.
b) El director y el consejo técnico.
c) El departamento de psicopedagogía.
d) No lo sé

¿Cuáles han sido las áreas de actualización docente en los últimos tres años

- 24.- Identidad institucional (Lasallismo)? a) sí b) no
25.- Pedagogía cognitiva? (Constructivismo)? a) sí b) no
26.- Desarrollo de la persona? (Formación personal)? a) sí b) no
27.- Uso de tecnología? a) sí b) no
28.- Otros? a) sí b) no

29.- ¿En general el tiempo que se emplea por curso de actualización en el verano o en el tiempo intersemestral es?

- a) De 5 a 10 horas por curso b) De 11 a 20 horas por curso
c) De 21 a 50 horas por curso d) De 51 o más horas por curso

30.- ¿En general el tiempo que se emplea por curso de actualización en el transcurso del año escolar es?

- a) De 1 a 4 horas b) De 5 a 10 horas.
c) De 11 a 20 horas. d) De 21 o más horas.

¿Los temas que se imparten en la actualización son aplicables dentro del aula?

31.- Identidad institucional (lasallismo)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

32.- Pedagogía cognitiva (constructivismo)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

33.- Desarrollo de la persona (formación personal)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

34.- Uso de la tecnología

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Entre los temas que has recibido en los últimos tres años se encuentra

35.- El desarrollo de competencias básicas de los docentes?

- a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

36.- El desarrollo de competencias básicas de los alumnos?

- a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

37.- La planeación de clase (experiencias de aprendizaje)?

- a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

38.- El desarrollo de la persona (de los docentes)?

- a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

- 39.- El desarrollo de la persona (de los alumnos)?
a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez
- 40.- La identidad institucional (lasallismo)?
a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez
- 41.- La teoría que fundamenta el desarrollo de capacidades-habilidades, valores y actitudes en un aprendizaje significativo?
a) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez
- 42.- ¿Qué tipo de institución es la que generalmente realiza la actualización en tu escuela o colegio?
a) Universidad públicas b) Universidad privada
c) Secretariado d) Otros
- 43.- ¿Con qué frecuencia te apoya la institución para que te sigas preparando en temas pedagógicos?.
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- ¿Cuáles son los beneficios institucionales obtenidos por medio de la actualización docente?
- 44.- Te permiten tener más conocimiento teórico de los enfoques pedagógicos
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 45.- Te ofrecen aspectos prácticos que sirven a tus alumnos
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 46.- Te permiten incluir las competencias y los valores en tus clases
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 47.- Te brindan seguridad para enseñar a tus alumnos
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- ¿Cuáles son las dificultades que tienes en la actualización que te brinda la institución?
- 48.- Se realizan en horario fuera de tu tiempo de clase
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 49.- Son muy largos
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 50.- Son poco útiles para aplicar con los alumnos
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

51.- ¿Determina la institución un tiempo a los docentes para trabajar en academias?

b) no (pasa a la pregunta 90)

a) semanal b) quincenal c) mensual d) más de un mes

a) Presidente de academia (docente) b) Coordinador del nivel
c) Director del nivel d) Docentes

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre
c) casi nunca d) nunca (**pasar a la pregunta 67**)

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

65.- La búsqueda de soluciones a situaciones pedagógicas problemáticas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

66.- No hay tema previsto?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Con las academias, los principales beneficios que se obtienen son

67.- Tener una reflexión pedagógica?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

68.- Compartir ideas para lograr la participación de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

69.- Desarrollar valores para los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

70.- Desarrollar competencias básicas para los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

71.- Encontrar soluciones a problemáticas de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

72.- Desarrollar competencias básicas para el docente?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

73.- Mejorar el clima de convivencia entre docentes?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

74.- Disminuir el estrés y las tensiones?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

75.- Entregar documentos a tiempo?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

76.- Mejorar la comunicación entre docentes?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

77.- Organizar mejor las actividades de la institución?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Las principales dificultades que surgen para la realización de las academias son

78.- Falta de tiempo para reunirse?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

79.- Poca participación de docentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

517

80.- Falta de interés de los directivos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

81.- No se tratan temas de interés?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

82.- Exceso de actividades en la institución?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

83.- Otras causas?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

84.- ¿En la academia en que participas, la presencia de los docentes es generalmente del?

- a) 100% b) 75% c) 50% d) 25% o menos

85.- ¿En la academia se analizan los aspectos pedagógicos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

86.- ¿En la academia los directivos están presentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

87.- ¿En la academia el personal del departamento de psicopedagogía está presente?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

88.- ¿La academia toma acuerdos en las reuniones?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

89.- ¿Se le da seguimiento al cumplimiento de los acuerdos de las academias?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

IV. El acompañamiento pedagógico por parte del departamento de psicopedagogía

90.- ¿La institución cuenta con una instancia interna que acompañe al docente en el trabajo pedagógico?

- a) sí b) no (**pase a la pregunta 109**)

91.- ¿El personal que realiza principalmente el acompañamiento pedagógico es?

- a) El Director
b) El Coordinador
c) Alguien del departamento de Psicopedagogía
d) otro

92.- ¿El acompañamiento en la institución se realiza principalmente?

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| a) En la academia | b) En el salón de clases |
| c) En sesiones fuera del aula | d) En el consejo técnico |

93.- ¿El acompañamiento se realiza cada?

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| a) mes | b) quince días o menos |
| c) en todo momento | d) de manera esporádica |

94.- ¿El personal que realiza el acompañamiento te brinda confianza?

- | | |
|----------|------------|
| a) Mucha | b) Regular |
| c) Poca | d) Ninguna |

¿Los principales beneficios que se obtienen del acompañamiento en la institución

95.- Mejoran la disciplina del alumno?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

96.- Logran mayor participación del alumno en clase?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

97.- Tienes mayor satisfacción de la práctica docente?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

98.- Ayudan a corregir deficiencias en la práctica docente?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

99.- Mejoran la planeación de las clases?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

100.- Mejoran la evaluación de las clases?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

101.- Brindan mayor integración de competencias en las clases?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

102.- Mayor integración de valores en las clases?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

103.- El acompañamiento te ha ayudado a comprender mejor el enfoque pedagógico que se quiere implementar?

- | | | | |
|----------|------------|---------|---------|
| a) Mucho | b) Regular | c) Poco | d) Nada |
|----------|------------|---------|---------|

¿Las principales dificultades que se presentan en el acompañamiento son

104.- Propuestas poco viables?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

105.- Implican más trabajo para el docente?

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------|----------|
| a) siempre | b) casi siempre | c) casi nunca | d) nunca |
|------------|-----------------|---------------|----------|

- 106.- Los frutos no se perciben rápido?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 107.- El docente se siente vigilado?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 108.- Se resuelven las dudas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

V. Acompañamiento pedagógico a los docentes por parte del Secretariado

- 109.- ¿El acompañamiento pedagógico que realiza el Secretariado llega a los docentes?
a) Mucho b) Regular
c) Poco d) Nada (pasar a la pregunta 133)
- 110.- ¿Conoces al asesor pedagógico del Secretariado?
a) sí b) no (pasar a la pregunta 112)
- 111.- ¿El personal que realiza el acompañamiento por parte del Secretariado te brinda confianza?
a) Mucha b) Regular c) Poca d) Nada
- 112.- ¿El acompañamiento realizado por el Secretariado te ayudó a comprender mejor el enfoque pedagógico que se quiere implementar en el Distrito?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada
- ¿Las principales dificultades que presenta el acompañamiento del Secretariado son
- 113.- Realiza propuestas poco viables?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 114.- Dan mayor trabajo?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 115.- El acompañamiento es esporádico?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 116.- El docente se siente vigilado?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 117.- Se resuelven las dudas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 118.- ¿Tú aceptación de las propuestas realizadas por el Secretariado es del?
a) 100% b) 75% c) 50% d) 25% o menos

a) 100% b) 75% c) 50% d) 25% o menos

120.- Mejorar tu práctica pedagógico en el aula?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

125.- El acompañamiento que realiza el asesor a los directivos

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

¿En qué aspectos de tu práctica docente has realizado cambios en los últimos tres años

521

- 133.- Mayor participación de los alumnos en su proceso formativo?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 134.- La planeación más acorde a las necesidades de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 135.- Tu realización como docente exitoso?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 136.- Mejor aprovechamiento de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 137.- Desarrollar el trabajo por competencias?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 138.- Fomentar los valores en los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 139.- Realizar clases más amenas para los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 140.- Mejorar la disciplina de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 141.- Animar a los alumnos para que tengan procesos de aprender a aprender?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 142.- Mayor relajación personal como docente?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 143.- Mayor integración entre los maestros?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 144.- Mayor desarrollo personal?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 145.- Mejor relación con los directivos (jefe inmediato superior)?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 146.- Mayor organización en la escuela?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 147.- Mayor identidad con la institución?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

ENCUESTA PARA DIRECTIVOS

522

I Planeación de clase

3. ¿En tu institución existe un formato de planeación de clase?
a) Sí b) no **(Pase a la pregunta 15)** c) no sé **(Pase a la pregunta 15)**
4. ¿El formato de planeación de clase que usan en tu institución es el que propone la Secretaría de Educación Pública?
a) sí b) no c) no sé
- 3.- ¿Han empleado en tu institución el formato de planeación propuesto por el Secretariado?
a) Sí b) no c) no sé
- 4.- ¿Qué instancia de la institución es la responsable de analizar tu planeación de clase?
a) La Dirección del nivel b) La Coordinación
c) El departamento de psicopedagogía d) No hay nadie
- 5.- ¿Cada cuánto entregan los docentes la planeación de clase a la instancia que la revisa?
a) Semanal b) Quincenal c) mensual d) semestral
- 6.- ¿Consideras que la planeación de clase es útil para realizar un mejor trabajo educativo dentro del aula?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) nada **(pase a la pregunta 13)**
- ¿En qué aspectos consideras ayuda la planeación de clase para tener un mejor desempeño dentro del aula:
- 7.- Optimiza el tiempo?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 8.- Permite tener una mejor disciplina?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 9.- Ayuda a determinar qué se quiere obtener de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 10.- Permite contar con una mayor participación de los alumnos/as?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 11.- Permite tener clara las estrategias para desarrollar las competencias?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 12.- Permite tener claro las estrategias para desarrollar los valores?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 13.- ¿Cuáles son los elementos más importantes que consideras en la planeación de clases?
e) Contenido, objetivo y estrategias.

- f) Contenido, estrategias y bibliografía.
 g) Contenido, objetivo, capacidades (competencias), estrategias y evaluación.
 h) Contenido, objetivo, capacidades (competencias), valores, estrategias y evaluación.

523

¿La dificultad que se presenta en la elaboración de la planeación de clase

- 14.- No hay tiempo para ello?
 a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 15.- El formato de planeación es difícil o poco claro?
 a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 16.- No le ves utilidad?
 a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 17.- No hay computadoras suficientes en la Institución para hacerla?
 a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 18.- No hay dificultad para elaborar la planeación de clase?
 a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 19.- No se necesita la planeación porque se ha dado la materia varias veces?
 a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

II. Capacitación y actualización de los docentes en la institución

- 20.- ¿Hay cursos de actualización para los docentes en tu institución?
 a) sí b) no (pasa a la pregunta 51)
- 21.- ¿Sabes si existe un programa de actualización para docentes en tu institución?
 a) Sí b) no c) no sé
- 22.- ¿La actualización que se brinda a los docentes es?
 a) Obligatoria b) opcional c) algunos cursos son obligatorios
- 23.- ¿Qué instancias participan en la selección de los temas de actualización?
 e) Sólo el director.
 f) El director y el consejo técnico.
 g) El departamento de psicopedagogía.
 h) No lo sé
- ¿Cuáles han sido los temas de actualización docente en los últimos tres años
- 24.- Identidad institucional (Lasallismo)? a) sí b) no
- 25.- Pedagogía cognitiva? (Constructivismo)? a) sí b) no
- 26.- Desarrollo de la persona? (Formación personal)? a) sí b) no
- 27.- Uso de tecnología? a) sí b) no
- 28.- Otros? a) sí b) no
- 29.- ¿En general el tiempo que se emplea por curso de actualización en el verano o en el tiempo intersemestral es?
 a) De 5 a 10 horas por curso b) De 11 a 20 horas por curso
 c) De 21 a 50 horas por curso d) De 51 o más horas por curso

524

- d) De 21 o más horas.

¿Los temas que se imparten en la actualización son aplicables dentro del aula?

31.- Identidad institucional (lasallismo)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

32.- Pedagogía cognitiva (constructivismo)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

33.- Desarrollo de la persona (formación personal)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

34.- Uso de la tecnología

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

35.- Gestión escolar

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Entre los temas que has recibido en los últimos tres años se encuentra

36.- El desarrollo de competencias básicas de los docentes?

- d) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

37.- El desarrollo de competencias básicas de los alumnos?

- b) Sí, tres o más veces
c) Sí, una vez
- b) Sí, dos veces
d) ninguna vez

38.- La planeación de clase (experiencias de aprendizaje)?

- b) Sí, tres o más veces
c) Sí, una vez

39.- El desarrollo de la persona (de los docentes)?

- b) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

40.- El desarrollo de la persona (de los alumnos)?

- b) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

41.- La identidad institucional (lasallismo)?

- b) Sí, tres o más veces
c) Sí, una vez

42.- La teoría que fundamenta el desarrollo de capacidades-habilidades, valores y actitudes en un aprendizaje significativo?

- e) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

43.- ¿Qué tipo de institución es la que generalmente realiza la actualización en tu escuela o colegio?

- b) Universidad públicas b) Universidad privada
f) Secretariado d) Otros

44.- ¿Con qué frecuencia te apoya la institución para que te sigas preparando en temas pedagógicos?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Cuáles son los beneficios institucionales obtenidos por medio de la actualización docente?

45.- Te permiten tener más conocimiento teórico de los enfoques pedagógicos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

46.- Te permiten fomentar las competencias y los valores con los docentes

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

47.- Te brindan seguridad para enseñar a los docentes

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Cuáles son las dificultades que tienes en la actualización que te brinda la institución?

48.- Se realizan en horario fuera de tu tiempo de clase

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

49.- Son muy largos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

50.- Son poco útiles para aplicar con los alumnos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

III. Trabajo de academias con tinte investigativo dentro del aula

51.- ¿Determina la institución un tiempo a los docentes para trabajar en academias?

- a) sí b) no (**pasa a la pregunta 90**)

52.- ¿Con qué periodicidad funcionan las academias?

- a) semanal b) quincenal c) mensual d) más de un mes

53.- ¿Quién es el responsable de convocar la academia?

- a) Presidente de academia (docente) b) Coordinador del nivel
c) Director del nivel d) Docentes

54.- ¿En cada academia se tiene previamente una orden del día?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

55.- ¿En la academia se levanta un acta después de cada reunión?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿La academia en que participas realiza actividades como

56.- Calificar exámenes o tareas?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

57.- Platica que sirve de desahogo de los problemas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

58.- Hacer convivencias o festejos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

59.- Organizar actividades de la institución?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

60.- Discutir o dialogar sobre temas de interés pedagógico?
a) siempre b) casi siempre
c) casi nunca d) nunca **(Pasar a la pregunta 67)**

¿Con qué frecuencia se abordan los siguientes temas en las academias

61.- La disciplina de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

62.- Los procesos de aprendizaje de algunos alumnos con problemas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

63.- La dosificación de contenidos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

64.- El análisis a las situaciones pedagógicas problemáticas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

65.- La búsqueda de soluciones a situaciones pedagógicas problemáticas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

66.- No hay tema previsto?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Con las academias, los principales beneficios que se obtienen son

67.- Tener una reflexión pedagógica?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

68.- Compartir ideas para lograr la participación de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

69.- Desarrollar valores para los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

70.- Desarrollar competencias básicas para los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

71.- Encontrar soluciones a problemáticas de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

72.- Desarrollar competencias básicas para el docente?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

73.- Mejorar el clima de convivencia entre docentes?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

74.- Disminuir el estrés y las tensiones?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

75.- Entregar los documentos a tiempo?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

76.- Mejorar la comunicación entre docentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

77.- Organizar mejor las actividades de la institución?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Las principales dificultades que surgen para la realización de las academias son

78.- Falta de tiempo para reunirse?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

79.- Poca participación de docentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

80.- Falta de interés de los directivos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

81.- No se tratan temas de interés?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

82.- Exceso de actividades en la institución?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

83.- Otras causas?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

84.- ¿En la academia en que participas, la presencia de los docentes es generalmente del?

- a) 100% b) 75% c) 50% d) 25% o menos

85.- ¿En la academia se analizan los aspectos pedagógicos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

86.- ¿En la academia los directivos están presentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

87.- ¿En la academia el personal del departamento de psicopedagogía está presente?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

88.- ¿La academia toma acuerdos en las reuniones?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

89.- ¿Se le da seguimiento al cumplimiento de los acuerdos de las academias?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

IV. El acompañamiento pedagógico por parte del departamento de psicopedagogía

90.- ¿La institución cuenta con una instancia interna que acompañe al docente en el trabajo pedagógico?

a) sí

b) no (pase a la pregunta 109)

91.- ¿El personal que realiza principalmente el acompañamiento pedagógico es?

a) El Director

b) El Coordinador

c) Alguien del departamento de Psicopedagogía

d) otro

92.- ¿El acompañamiento en la institución se realiza principalmente?

a) En la academia

b) En el salón de clases

c) En sesiones fuera del aula

d) En el consejo técnico

93.- ¿El acompañamiento se realiza cada?

a) mes

b) quince días o menos

c) en todo momento

d) de manera esporádica

94.- ¿El personal que realiza el acompañamiento te brinda confianza?

a) Mucha

b) Regular

c) Poca

d) Ninguna

¿Los principales beneficios que se obtienen del acompañamiento en la institución

95.- Mejoran la disciplina del alumno?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

96.- Consiguen mayor participación del alumno en clase?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

97.- Logran mayor satisfacción de la práctica docente?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

98.- Ayudan a corregir deficiencias en la práctica docente?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

99.- Mejoran la planeación de las clases?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

100.- Mejoran la evaluación de las clases?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

101.- Brindan mayor integración de competencias en las clases?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

102.- Mayor integración de valores en las clases?

a) siempre

b) casi siempre

c) casi nunca

d) nunca

103.- El acompañamiento te ha ayudado a comprender mejor el enfoque pedagógico que se quiere implementar

a) Mucho

b) Regular

c) Poco

d) Nada

¿Las principales dificultades que se presentan en el acompañamiento son

104.- Propuestas poco viables?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

105.- Implican más trabajo para el docente?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

106.- Los frutos no se perciben rápido?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

107.- El docente se siente vigilado?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

108.- Se resuelven las dudas?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

V. Acompañamiento pedagógico a los docentes por parte del Secretariado

109.- ¿El acompañamiento pedagógico que realiza el Secretariado llega a los directivos?

- a) Mucho b) Regular
c) Poco d) Nada **(pasar a la pregunta 133)**

110.- ¿Conoces al asesor pedagógico del Secretariado?

- a) sí b) no **(pasar a la pregunta 112)**

111.- ¿El personal que realiza el acompañamiento por parte del Secretariado te brinda confianza?

- a) Mucha b) Regular c) Poca d) Nada

112.- ¿El acompañamiento realizado por el Secretariado te ayudó a comprender mejor el enfoque pedagógico que se quiere implementar en el Distrito?

- a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

¿Las principales dificultades que presenta el acompañamiento del Secretariado son

113.- Realiza propuestas poco viables?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

114.- Dan mayor trabajo?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

115.- El acompañamiento es esporádico?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

116.- El docente se siente vigilado?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

117.- Se resuelven las dudas?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

118.- ¿Tú aceptación de las propuestas realizadas por el Secretariado es del?

- a) 100% b) 75% c) 50% d) 25% o menos

- 134.- La planeación más acorde a las necesidades de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 135.- Tu realización como docente exitoso?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 136.- Mejor aprovechamiento de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 137.- Desarrollar el trabajo por competencias?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 138.- Fomentar los valores en los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 139.- Realizar clases más amenas para los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 140.- Mejorar la disciplina de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 141.- Animar a los alumnos para que tengan procesos de aprender a aprender?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 142.- Mayor relajación personal como docente?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 143.- Mayor integración entre los docentes?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 144.- Mayor desarrollo personal?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 145.- Mejor relación con los directivos (jefe inmediato superior)?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 146.- Mayor organización en la escuela?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 147.- Mayor identidad con la institución?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

- 1.- ¿En tu institución existe un formato de planeación de clase?
a) Sí b) no (**Pase a la pregunta 15**) c) no sé (**Pase a la pregunta 15**)
- 2.- ¿El formato de planeación de clase que usan en tu institución es el que propone la Secretaría de Educación Pública?
a) sí b) no c) no sé
- 3.- ¿Han empleado en tu institución el formato de planeación propuesto por el Secretariado?
a) Sí b) no c) no sé
- 4.- ¿Qué instancia de la institución es la responsable de analizar la planeación de clase?
a) La Dirección del nivel b) La Coordinación
c) El departamento de psicopedagogía d) No hay nadie
- 5.- ¿Cada cuánto entregas la planeación de clase a la instancia que la revisa?
a) Semanal b) Quincenal c) mensual d) semestral
- 6.- ¿Consideras que la planeación de clase es útil para realizar un mejor trabajo educativo dentro del aula?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) nada (**pase a la pregunta 13**)
- ¿En qué aspectos consideras ayuda la planeación de clase para tener un mejor desempeño dentro del aula:
- 7.- Optimiza el tiempo?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 8.- Permite tener una mejor disciplina?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 9.- Ayuda a determinar qué quieren obtener de los/as alumnos/as?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 10.- Permite contar con una mayor participación de los/as alumnos/as?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 11.- Permite tener clara las estrategias para desarrollar las competencias?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca
- 12.- Permite tener claro las estrategias para desarrollar los valores?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

13.- ¿Cuáles son los elementos más importantes que consideras en la planeación de clase?

533

- i) Contenido, objetivo y estrategias.
- j) Contenido, estrategias y bibliografía.
- k) Contenido, objetivo, capacidades (competencias), estrategias y evaluación.
- l) Contenido, objetivo, capacidades (competencias), valores, estrategias y evaluación.

¿La dificultad que se presenta en la elaboración de la planeación de clase

14.- No hay tiempo para ello?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

15.- El formato de planeación es difícil o poco claro?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

16.- No le ves utilidad?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

17.- No hay computadoras suficientes en la Institución para hacerla?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

18.- No hay dificultad para elaborar la planeación de clase?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

19.- No se necesita la planeación porque se ha dado la materia varias veces?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

II. Capacitación y actualización de los docentes en la institución

20.- ¿Hay cursos de actualización para los docentes en tu institución?

- a) sí b) no (pasa a la pregunta 51)

21.- ¿Sabes si existe un programa de actualización para docentes en tu institución?

- a) Sí b) no c) no sé

22.- ¿La actualización que se brinda a los docentes es?

- c) Obligatoria b) opcional c) algunos cursos son obligatorios

23.- ¿Qué instancias participan en la selección de los temas de actualización?

- i) Sólo el director.
- j) El director y el consejo técnico.
- k) El departamento de psicopedagogía.
- l) No lo sé

¿Cuáles han sido los temas de actualización al departamento de psicopedagogía en los últimos tres años

24.- Identidad institucional (Lasallismo)? a) sí b) no

- 25.- Pedagogía cognitiva? (Constructivismo)? a) sí b) no
26.- Desarrollo de la persona? (Formación personal)? a) sí b) no
27.- Uso de tecnología? a) sí b) no
28.- Otros? a) sí b) no

29.- ¿En general el tiempo que se emplea por curso de actualización en el verano o en el tiempo intersemestral es?

- c) De 5 a 10 horas por curso b) De 11 a 20 horas por curso
c) De 21 a 50 horas por curso d) De 51 o más horas por curso

30.- ¿En general el tiempo que se emplea por curso de actualización en el transcurso del año escolar es?

- c) De 1 a 4 horas b) De 5 a 10 horas.
c) De 11 a 20 horas. d) De 21 o más horas.

¿Los temas que se imparten en la actualización son aplicables dentro del aula?

31.- Identidad institucional (lasallismo)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

32.- Pedagogía cognitiva (constructivismo)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

33.- Desarrollo de la persona (formación personal)

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

34.- Uso de la tecnología

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Entre los temas que has recibido en los últimos tres años se encuentra

35.- El desarrollo de competencias básicas de los docentes?

- g) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

36.- El desarrollo de competencias básicas de los alumnos?

- c) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

37.- La planeación de clase (experiencias de aprendizaje)?

- c) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

38.- El desarrollo de la persona (de los docentes)?

- c) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

39.- El desarrollo de la persona (de los alumnos)?

- c) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
c) Sí, una vez d) ninguna vez

40.- La identidad institucional (lasallismo)?

- c) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
- c) Sí, una vez d) ninguna vez

41.- La teoría que fundamenta el desarrollo de capacidades-habilidades, valores y actitudes en un aprendizaje significativo?

- h) Sí, tres o más veces b) Sí, dos veces
- c) Sí, una vez d) ninguna vez

42.- ¿Qué tipo de institución es la que generalmente realiza la actualización en tu escuela o colegio?

- c) Universidad públicas b) Universidad privada
- i) Secretariado d) Otros

43.- ¿Con qué frecuencia te apoya la institución para que te sigas preparando en temas pedagógicos?.

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Cuáles son los beneficios que te aporta la actualización que te brinda la institución?

44.- Te permiten tener más conocimiento teórico de los enfoques pedagógicos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

45.- Te permite fomentar las competencias y valores a los alumnos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

46.- Te ofrece aspectos prácticos que sirven a los docentes

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Cuáles son las dificultades que tienes en la actualización que brinda la institución?

47.- Se realizan en horario fuera de tu tiempo de clase

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

48.- Son muy largos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

49.- Son poco útiles para aplicar con los alumnos

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

III. Trabajo de academias con tinte investigativo dentro del aula

50.- ¿Determina la institución un tiempo a los docentes para trabajar en academias?

- a) sí b) no (pasa a la pregunta 90)

51.- ¿Con qué periodicidad funcionan las academias?
a) semanal b) quincenal c) mensual d) más de un mes 536

52.- ¿Quién es el responsable de convocar la academia?
a) Presidente de academia (docente) b) Coordinador del nivel
c) Director del nivel d) Docentes

53.- ¿En cada academia se tiene previamente un orden del día?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

54.- ¿En la academia se levanta un acta después de cada reunión?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿La academia en que participas realiza actividades como

55.- Calificar exámenes o tareas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

56.- Platica que sirve de desahogo de los problemas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

57.- Hacer convivencias o festejos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

58.- Organizar actividades de la institución?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

59.- Discutir o dialogar sobre temas de interés pedagógico?
a) siempre b) casi siempre
c) casi nunca d) nunca **(pasar a la pregunta 67)**

¿Con qué frecuencia se abordan los siguientes temas en las academias

60.- La disciplina de los alumnos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

61.- Los procesos de aprendizaje de algunos alumnos con problemas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

62.- La dosificación de contenidos?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

63.- El análisis a las situaciones pedagógicas problemáticas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

64.- La búsqueda de soluciones a situaciones pedagógicas problemáticas?
a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

65.- No hay tema previsto?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Con las academias, los principales beneficios que se obtienen son

66.- Tener una reflexión pedagógica?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

67.- Compartir ideas para lograr la participación de los alumnos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

68.- Desarrollar valores para los alumnos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

69.- Desarrollar competencias básicas para los alumnos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

70.- Encontrar soluciones a problemáticas de los alumnos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

71.- Desarrollar competencias básicas para el docente?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

72.- Mejorar el clima de convivencia entre docentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

73.- Disminuir el estrés y las tensiones?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

74.- Entregar documentos a tiempo?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

75.- Mejorar la comunicación entre docentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

76.- Organizar mejor las actividades de la institución?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

¿Las principales dificultades que surgen para la realización de las academias son

77.- Falta de tiempo para reunirse?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

78.- Poca participación de docentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

79.- Falta de interés de los directivos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

80.- No se tratan temas de interés?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

81.- Exceso de actividades en la institución?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

82.- Otras causas?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

83.- ¿En la academia en que participas, la presencia de los docentes es generalmente del?

- a) 100% b) 75% c) 50% d) 25% o menos

84.- ¿En la academia se analizan los aspectos pedagógicos?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

85.- ¿En la academia los directivos están presentes?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

86.- ¿En la academia el personal del departamento de psicopedagogía está presente?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

87.- ¿La academia toma acuerdos en las reuniones?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

88.- ¿Se le da seguimiento al cumplimiento de los acuerdos de las academias?

- a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

IV. El acompañamiento pedagógico por parte del departamento de psicopedagogía

89.- ¿La institución cuenta con una instancia interna que acompañe al docente en el trabajo pedagógico?

- a) sí b) no **(pase a la pregunta 109)**

90.- ¿El personal que realiza principalmente el acompañamiento pedagógico es?

- a) El Director b) El Coordinador
c) Alguien del departamento de Psicopedagogía d) otro

91.- ¿El acompañamiento en la institución se realiza principalmente?

- a) En la academia b) En el salón de clases
c) En sesiones fuera del aula d) En el consejo técnico

92.- ¿El acompañamiento se realiza cada?

- a) mes b) quince días o menos
c) en todo momento d) de manera esporádica

93.- ¿El personal que realiza el acompañamiento te brinda confianza?

a) Mucha b) Regular c) Poca d) Ninguna

¿Los principales beneficios que se obtienen del acompañamiento en la institución

94.- Mejora la disciplina del alumno?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

95.- Consigue mayor participación del alumno en clase?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

96.- Logra mayor satisfacción de la práctica docente?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

97.- Ayuda a corregir deficiencias en la práctica docente?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

98.- Mejora la planeación de las clases?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

99.- Mejora la evaluación de las clases?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

100.- Brinda mayor integración de competencias en las clases?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

101.- Mayor integración de valores en las clases?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

102.- El acompañamiento te ha ayudado a comprender mejor el enfoque pedagógico que se quiere implementar?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

¿Las principales dificultades que se presentan en el acompañamiento son

103.- Propuestas poco viables?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

104.- Implican más trabajo para el docente?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

105.- Los frutos no se perciben rápido?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

106.- El docente se siente vigilado?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

107.- Las dudas no se resuelven?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

540

120.- Animarte a cambiar las prácticas pedagógicas?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

121.- Relacionarte con docentes de otras instituciones?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

122.- Mejorar la organización institucional?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

123.- Tener mejor conocimiento teórico de la práctica pedagógica?

a) siempre b) casi siempre c) casi nunca d) nunca

De las acciones propuestas por el Secretariado ¿cuál crees que ha sido su impacto en tu institución para apoyar el trabajo dentro del aula?

124.- El acompañamiento que realiza el asesor a los directivos

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

125.- Los cursos que se han impartido a los docentes

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

126.- Los documentos que se han publicado

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

127.- El formato de planeación de clase

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

128.- Las reuniones con los directivos

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

129.- El acompañamiento que realiza el asesor a los docentes

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

130.- La elaboración del proyecto educativo

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

131.- Las academias de corte investigativo dentro del aula

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

¿En qué aspectos de la práctica educativa de los docentes que tu apoyas han realizado cambios en los últimos tres años

132.- Mayor participación de los alumnos en su proceso formativo?

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

133.- La planeación más acorde a las necesidades de los alumnos?

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

134.- La realización como profesional exitoso?

a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

- 135.- Mejor aprovechamiento de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 136.- Desarrollar el trabajo por competencias?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 137.- Fomentar los valores en los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 138.- Mejorar la disciplina de los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 139.- Realizar clases más amenas para los alumnos?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 140.- Animar a los alumnos para que tengan procesos de aprender a aprender?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 142.- Mayor relajación personal como docente?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 143.- Mayor integración entre los docentes?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 142.- Mayor desarrollo personal?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 143.- Mejor relación con los directivos (jefe inmediato superior)?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 144.- Mayor organización en la escuela?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada
- 145.- Mayor identidad con la institución?
a) Mucho b) Regular c) poco d) nada

ENCUESTA PARA ALUMNOS

543

I.- La participación de los alumnos en el proceso educativo

Te gusta las clases de tus maestros porque:

- 1.- Te hace participar en la clase
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 2.- Te dicta resúmenes
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 3.- Te da cuestionarios
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 4.- Pone ejemplos que tú entiendas
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 5.- Te hace pensar acerca de los temas que se ven en clase
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 6.- Te pone ejercicios que ya vieron en clase
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 7.- Permite que trabajes en grupo con tus compañeros
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca

II. Desarrollo de competencias básicas

- 8.- Te gusta participar en las clases por ti mismo
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 9.- Las clases te motivan para que sigas aprendiendo por tu cuenta
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 10.- Tu maestro/a te explica para qué te van a servir los temas que estudias:
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 11.- Tu maestro/a te deja dar tu opinión del tema durante las clases:
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 12.- En las clases tienes oportunidad de escribir tus opiniones
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 13.- Haces algunas tareas en computadora
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 14.- Tu maestro/a te ayuda para que tú aprendas cosas por ti mismo
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 15.- Tu maestro/a te ayuda a que puedas convivir mejor con tus compañeros/as
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca

- 16.- Tu maestro/a te pide actividades en donde tengas que leer
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 17.- Tu maestro/a te pide actividades en que desarrolles tu imaginación
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca

III.- Formación de actitudes (valores) y de participación social

- 18.- Tu maestro/a te pide actividades para ayudar a los/as compañeros
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 19.- Tu maestro/a te explica formas de cómo cuidar tu salud
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 20.- Tu maestro/a busca que te respeten como persona
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 21.- Tu maestro/a te ha ayudado a ser más responsable
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 22.- Cuando te enojas con un compañero/a lo/a perdonas
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 23.- Cuando ves que un compañero/a necesita algo que tú tienes, eres capaz de compartirlo con el/ella
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 24.- Cuando estás jugando tratas de incluir a todos los compañeros/as, aún los que te caen mal
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 25.- Te gusta participar en los actos religiosos (misas, rosarios,...) que organizan en la escuela.
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 26.- Los actos religiosos que organizan en la escuela te ayuda a practicar más tu religión
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca
- 27.- Las actividades que organizan en la escuela te ayudan a sentirte parte de ella
a) siempre b) casi siempre c) pocas veces d) nunca

ANEXO 3

545

ENTREVISTA PARA DOCENTES

I.- Rubro de planeación de clase

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado de la planeación propuesta por el Secretariado?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido la planeación propuesta por el Secretariado en tu práctica pedagógica y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

II.- Rubro de actualización del docente

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado de la actualización que has recibido en tu institución?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido la actualización propuesta por el Secretariado en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

III.- Rubro de academias

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado del trabajo en academias?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido el trabajo en academias en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

IV.- Rubro de acompañamiento institucional

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado del acompañamiento de tu institución?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido el acompañamiento en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

V.- Rubro de acompañamiento del Secretariado

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado del acompañamiento del Secretariado?

2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido el acompañamiento del Secretariado en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?

546

3.- ¿Por qué?

4.- ¿Cómo se ha dado cuenta que sus alumnos desarrollan competencias?

ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS
(Directores y Psicopedagogos)

547

I.- Rubro de planeación de clase

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado de la planeación propuesta por el Secretariado?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido la planeación propuesta por el Secretariado en tu práctica pedagógica y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

II.- Rubro de actualización del docente

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado de la actualización que has recibido en tu institución?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido la actualización propuesta por el Secretariado en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

III.- Rubro de academias

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado del trabajo en academias?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido el trabajo en academias en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

IV.- Rubro de acompañamiento institucional

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado del acompañamiento de tu institución?
- 2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido el acompañamiento en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?
- 3.- ¿Por qué?

V.- Rubro de acompañamiento del Secretariado

- 1.- ¿Qué es lo que más te ha impactado del acompañamiento del Secretariado?

2.- ¿Qué grado de impacto ha tenido el acompañamiento del Secretariado en tu práctica educativa y en la de tus compañeros?

548

3.- ¿Por qué?

4.- ¿Cómo se ha dado cuenta que sus alumnos desarrollan competencias?